



A ÁFRICA NA ESCOLA BRASILEIRA

2ª Edição — Rio de Janeiro — 1993

ÍNDICE

	Pág.
Prefácio de Abdias do Nascimento	5
Introdução de Elisa Larkin Nascimento	7
1. Fundamentos da proposta	11
2. Conteúdos teóricos	15
3. Propostas concretas de ação pedagógica	19
4. Apêndices:	
A. Racismo na escola e suas conseqüências: duas pesquisas	
1. <i>Jornal do Brasil</i> , "Pesquisa liga racismo com evasão escolar"	27
2. Vera Moreira Figueira, <i>O preconceito racial na escola</i>	28
B. O livro didático: exemplos ilustrativos	
1. <i>Somos Todos Irmãos</i> (ensino religioso)	44
2. Caso <i>O Sonho de Talita</i>	49
3. <i>Vamos conhecer o Brasil</i> (origens étnicas)	57
4. <i>Ainda Brincando</i> (abolição)	59
5. <i>Passeio pelo Mundo</i> (contribuição à formação cultural do Brasil)	61
6. Relação parcial de livros para referência	65
C. A força da linguagem ("preto" e "negro")	67
D. Vera Regina Triumpho, <i>Criança negra e a cultura afro-brasileira</i>	69
E. Fórum de Educação de Niterói, 1991	73
F. Carta do ex-Deputado José Miguel ao Secretário Extraordinário de Defesa e Promoção das Populações Negras	77
Referências	81

A ÁFRICA NA ESCOLA BRASILEIRA

Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da
História das Civilizações Africanas na Escola Pública
(Rio de Janeiro, junho-agosto de 1991)

Organização de
Elisa Larkin Nascimento

Brasília
Gabinete do Senador Abdias do Nascimento
1991

Fórum promovido em conjunto pela Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (SEDEPRON), Governo do Rio de Janeiro, e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), com o apoio do Instituto Municipal de Arte e Cultura — RIOARTE, da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ.

Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública (1.: 1991 : Rio de Janeiro).

A África na Escola Brasileira: relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública / Organização de Elisa Larkin Nascimento. — Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

86 p. : il.

1. Civilização negra — Ensino. 2. Escola pública — Currículo. 3. Racismo — Brasil. 4. Negros no Brasil. I. Nascimento, Elisa Larkin. II. Título.

CDD 375.96

Endereço para correspondência:

Gabinete do Senador Abdias do Nascimento
Anexo II, Gabinete 21
Senado Federal
70160 Brasília, DF

(061) 311-4229, 311-4230, 311-4231
Fax. (061) 321-7333



Reunião do Fórum no Gabinete da Sedepron. Da esquerda para a direita: Maria Helena Ribeiro dos Santos (de costas), Carlos Alberto Medeiros, Jurema Agostinho da Cruz, Márcia Maria do Nascimento, Sheila Regina Barreto, o secretário Abdias do Nascimento, Valdimir Silva Costa, Adilson Pinto Monteiro, Néia Daniel de Alcântara, Vanda Maria de Souza Ferreira, Teresa Lirio, Paulo Roberto dos Santos, e Lia Vieira.



**A ÁFRICA
NA ESCOLA
BRASILEIRA**

PREFÁCIO

Desde a sua primeira hora, a recém-criada Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras — SEDEPRON, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, encampou como um dos seus objetivos fundamentais a proposta da integração dos assuntos afro-brasileiros ao ensino básico.

Fiel a esse compromisso, a Sedepron programou entre suas primeiras realizações a promoção, em conjunto com o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros — IPEAFRO, do 1º Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública. Ainda em fase de estruturação, sem recursos financeiros ou de infra-estrutura, a Secretaria contou com a dedicação e a perseverança dos seus quadros, e os do Ipeafro, todos militantes da causa afro-brasileira, para possibilitar a administração do evento.

Oferecemos este relatório do fórum como um subsídio inicial para as autoridades e os profissionais do ensino, entre os quais existem aqueles que têm consciência da necessidade de reparar as distorções existentes no processo educativo em relação à experiência afro-brasileira, mas carecem das informações e sugestões necessárias para elaborar a resposta. Não pretendemos, com este pequeno volume, encerrar o assunto. Pelo contrário: a intenção é de iniciar, paralelamente à urgente concretização da ação pedagógica, um processo de diálogo e de troca de sugestões, no intuito de enriquecer as propostas aqui articuladas para melhor atingir o objetivo almejado.

Mais importante, esperamos que, num trabalho conjunto articulado em torno desse objetivo, a Sedepron e as Secretarias de Educação do Município e do Estado do Rio de Janeiro, com a participação de outros setores do Governo e da sociedade civil, venham efetivamente a desenvolver e a implementar de forma dinâmica as propostas e os fundamentos teóricos apresentados neste relatório.

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1991.

Abdias do Nascimento,
Senador e ex-Secretário Extraordinário
de Defesa e Promoção das Populações Negras

INTRODUÇÃO

O 1º Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública teve lugar na UERJ, em junho de 1991, organizado em conjunto pelo IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros) e a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (SEDEPRON), dois órgãos que têm como objetivo comum contribuir para a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar carioca e fluminense, e para a preparação de quadros no magistério aptos ao ensino dessas matérias. Desde 1985, dentro dessa perspectiva, o Ipeafro vem promovendo nas dependências da UERJ o curso de extensão universitária "Conscientização da Cultura Afro-Brasileira". Iniciado na PUC de São Paulo em 1984, o curso do Ipeafro nasceu no Rio de Janeiro no ano seguinte, num regime de colaboração com a antiga Secretaria de Educação e Cultura através do Projeto Zumbi dos Palmares, e desde então vem dando a sua contribuição no sentido de oferecer ao professorado do ensino básico a oportunidade de se familiarizar com conceitos fundamentais da história e da cultura afro-brasileiras.

A criação, pelo Governador Leonel Brizola, da Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras, tendo o mesmo objetivo como meta anunciada, criou terreno fértil para estender o alcance do curso ao âmbito da prática pedagógica e da política educacional. Para isso, o primeiro passo seria um fórum de discussão específica sobre as possíveis formas de corrigir efetivamente as distorções existentes no nosso ensino em relação ao tema. Propusemos, então, a realização do fórum num trabalho conjunto do Ipeafro com a Sedepron, que ajudaria a coordenar a ação dos setores governamentais. Reunindo profissionais de ensino e representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de Cultura, o fórum propiciou uma rica discussão dos fundamentos, problemas, perspectivas e estratégias do trabalho.

Neste pequeno volume, apresentamos um resumo dos temas abordados no fórum e as suas conclusões, na forma de sugestões

concretas de ação para a introdução da matéria no ensino básico. Na primeira parte, "Fundamentos da Proposta", fazemos algumas observações sobre os seus antecedentes e a sua inserção no contexto de uma orientação pedagógica atual. Na segunda parte, "Conteúdos Teóricos", esboçamos algumas considerações de natureza histórica e teórica que orientaram as discussões e as propostas articuladas no âmbito do fórum. Na terceira parte, relatamos as propostas concretas de ação pedagógica emergentes no desenrolar das discussões. Finalmente, nos "Apêndices", reproduzimos alguns dos documentos que o fórum examinou ou discutiu: transcrições de artigos e ensaios, exemplos de textos e ilustrações de livros didáticos que manifestam o preconceito antiafricano e outros subsídios.

Além de um grupo de profissionais cuja dedicação ao ensino ficou evidente através de uma presença ativa e assídua em todas as sessões, o fórum contou com a valiosa colaboração e participação de educadores como as professoras Nilda Teves, Diretora do Departamento Geral de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Vera Triumpho, da coordenação do Projeto O Negro e a Educação, da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul; Joel Rufino, historiador e subsecretário da SEDEPRON; Ingrid Coutinho Conti, Diretora da Divisão de Currículo e Avaliação da Secretaria Municipal de Educação; Vanda Maria de Souza Ferreira, Diretora da Divisão de Educação e Cultura do Desipe do Rio de Janeiro; Lana Lage da Gama Lima e Maria José Lopes da Silva, ex-coordenadoras do extinto Projeto Zumbi dos Palmares, da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro; professores Lélia Gonzalez e Nei Lopes; chefe de Gabinete da SEDEPRON; Padre Dário Ferreira da Silva, pela Comissão dos Religiosos, Seminaristas e Padres Negros do Rio de Janeiro; Carlos Alberto Medeiros, especialista em comunicação e Superintendente de Promoção Humana e Sócio-Cultural das Populações Negras da Sedepron; e Abigail Páschoa, Superintendente de Documentação, Biblioteca e Publicações da Sedepron. A Secretaria de Cultura do Estado se fez presente através da participação, em algumas sessões, de Maria Helena Ribeiro dos Santos, e a Municipal, através de vários participantes ligados à Divisão de Cultura Afro-Brasileira. Impossibilitada de estar presente, a professora e escritora Vera Figueira contribuiu indiretamente através do ensaio "O preconceito racial na Escola", um dos documentos de trabalho do fórum, entre outros, reproduzidos como apêndices ao presente volume.

Na última sessão do fórum, tivemos o prazer de receber o Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Dr. Ivo Barbieri, que prestou sua integral solidariedade à iniciativa.

Entre os participantes do fórum estiveram vários profissionais do ensino cuja atuação dedicada merece menção: os professores Néia

Daniel de Alcântara, Jurema Agostinho da Cruz, Leila Maria de Oliveira, Neide de Oliveira Maranhão, Adilson Pinto Monteiro, Ester dos Santos Gil, Maria Madalena de Jesus José, Valdimir Silva Costa, Maria da Glória Patitucci Leitão, Márcia Maria do Nascimento, Solange Vaz Coelho, Sheila Regina Barreto da Silva, Conceição Evaristo de Britto, Helenir Alves Barbosa, Rosilda Nascimento Benácchio e Célia Manso. Sem dúvida, inúmeros outros que já se vêm engajando há longa data nessa frente de luta, além daqueles que a ela ainda irão aderir, muito têm a contribuir para o enriquecimento das propostas de natureza prática e teórica aqui externadas.

Queremos agradecer a todos os participantes desse primeiro fórum pela valiosa contribuição. Agradecemos, também, a dedicação de Paulo Roberto dos Santos no trabalho de apoio administrativo que prestou tanto ao fórum como ao curso do Ipeafro.

Este fórum não constitui uma iniciativa isolada. Antes, significa mais um momento no processo de reflexão que o tema vem inspirando há muitos anos. Outros eventos e debates enriquecem diariamente essa dinâmica histórica. Como exemplo, reproduzimos no "Apêndice F" ao presente volume a convocatória do Fórum de Educação de Niterói, realizado em agosto de 1991, reafirmando essa proposta atualíssima.

Não concebemos o presente texto como uma conclusão ou encerramento da questão, mas antes — na expressão do professor Adilson Pinto Monteiro — como um documento deflagrador, ao mesmo tempo, da implementação de medidas de ação concreta e de um diálogo baseado em sugestões práticas para o melhor desempenho das iniciativas aqui articuladas.

Temos plena esperança de que esse processo dê muitos frutos no futuro próximo, em benefício das nossas crianças e da sociedade brasileira como um todo.

Elisa Larkin Nascimento
Professora e Diretora do Ipeafro

FUNDAMENTOS DA PROPOSTA

1. Perspectivas e fundamentos históricos

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar; suas razões já foram expostas em outras ocasiões.¹ Talvez a mais contundente dessas razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e a de sua família, com sua história e cultura próprias, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente, seus antepassados são retratados apenas como "escravos" que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório "universal" do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade na criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, e contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e de repetência.²

Entretanto, as consequências do preconceito racial e do eurocentrismo no ensino não atingem apenas a criança afro-brasileira. Afetam a população infantil como um todo, pois a experiência histórica, filosófica e cultural da maioria brasileira de origem africana constitui um dos alicerces da civilização brasileira e da identidade nacional. Omitindo-a, distorcendo-a e menosprezando-a, o sistema educacional acaba privando a criança brasileira de sua verdadeira herança cultural nacional, além de lhe inculcar complexos de inferioridade (nas crianças negras) e superioridade (nas crianças brancas).

Igualmente prejudicial é a distorção da realidade histórica, consequência inerente à omissão de fatos e à reprodução de inverdades oriundas do legado eurocentrista que tradicionalmente orienta o ensino de forma geral. Entre as mais graves dessas distorções está a imagem dos povos africanos enquanto "etnias" ou "tribos" estáticas no tempo e alheias ao conhecimento científico, à tecnologia e ao progresso humano. Reproduzindo tais distorções, prestamos um desserviço aos nossos alunos.

Não constituem novidade as iniciativas afro-brasileiras de implantar no ensino básico uma revisão dos assuntos africanos e afro-brasileiros. As propostas têm sido múltiplas ao longo dos anos. Desde a década de quarenta, com o início da trajetória do Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro, os movimentos afro-brasileiros vêm manifestando sua preocupação com o tema.³ Nas décadas de sessenta e setenta, além da literatura crítica sobre os efeitos negativos das distorções eurocentristas, surgiram em diversos estados brasileiros propostas de ação pedagógicas. Apenas um exemplo é a *Pedagogia Interétnica*,⁴ lançada naquela época pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador. A professora Maria José Lopes da Silva apresentou ao fórum o texto recentemente elaborado por um grupo de educadores cariocas, intitulado *Fundamentos Teóricos da Pedagogia Multirracial*,⁵ contribuindo com uma ampla proposta para o Rio de Janeiro.

Na década de 80, em vários Estados, como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, já se desenvolveram iniciativas concretas de implementação da proposta.⁶ No fórum, tivemos a oportunidade de ouvir o depoimento da professora Vera Triumpho, da coordenação do Projeto O Negro na Educação da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, que relatou a experiência gaúcha de implantação desse projeto.⁷

No Rio de Janeiro houve também uma experiência concreta: o Projeto Zumbi dos Palmares, implantado em 1983 na Secretaria de Educação e Cultura do Município. Entretanto, com a criação da Secretaria de Cultura, em 1987, o projeto foi extinto e os assuntos afro-brasileiros desvinculados da política municipal de educação. O fórum dedicou uma sessão à avaliação da experiência do Projeto Zumbi dos Palmares, ouvindo suas ex-diretoras, Dr^a Lana Lage da Gama Lima e professora Maria José Lopes da Silva. Apesar das dificuldades relatadas, ficou evidente o saldo positivo do trabalho iniciado e o consenso sobre a necessidade de retomar os rumos que o Projeto Zumbi dos Palmares começou a percorrer no âmbito para o qual foi concebido: o da educação.

2. O momento atual

Hoje, podemos observar que avançou muito a visão pluralista da realidade brasileira (aí incluída a especificidade afro-brasileira), idéia que desfruta de um reconhecimento cada vez mais amplo. É o que se verifica, por exemplo, no texto do art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante o direito do menor de poder desfrutar de sua herança cultural específica. A atual Constituição do Brasil estabelece que os conteúdos do ensino fundamental devem assegurar o "respeito aos valores culturais" (art. 210). Entre estes, os afro-brasileiros têm menção específica na mesma Carta Magna (art. 215, § 1º).

O setor do ensino público contribuiu ativamente para o desenvolvimento desse conceito de diversidade, fato que podemos verificar nos *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Unidades*

Escolares da Rede Pública, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a mais recente expressão da filosofia e política de ensino no Rio de Janeiro. O tema da pluralidade permeia os *Fundamentos* como vertente da "opção política em prol de uma educação democrática e de qualidade para a grande maioria da população".⁸ De início, a Secretária Marilea da Cruz afirma a necessidade de "elaborar a diversidade, de tal forma que transformemos o espaço escolar num espelho da riqueza humana".⁹

Fica explicitado como objetivo nítido dos *Fundamentos* o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais de todos aqueles que integram a escola — alunos, profissionais, comunidade — e a garantia de uma troca permanente entre eles.¹⁰ Para ter eficácia, o processo pedagógico precisa "partir do universo cultural do aluno".¹¹ Se "cada grupo social tem a sua realidade, isto é, sua crença, seus valores, sua particular filosofia de vida (...)" isto "significa trazer para dentro da escola as diferenças sociais e culturais, e explicitá-las".¹²

Sendo afro-brasileira a grande maioria dos alunos da escola pública, faz-se necessário, então, integrar ao processo educativo a sua realidade social e cultural.

Essa filosofia do ensino, já oficialmente adotada, constitui mais um motivo de nos dedicarmos à construção dos elementos necessários para o ensino não-eurocentrista da experiência afro-brasileira. Participando de uma das sessões do fórum, a professora Ingrid Coutinho Conti, Diretora do Departamento Geral de Currículo e Avaliação da Secretaria, deixou claro que, pelo menos no contexto do Município do Rio de Janeiro, não falta às autoridades nem a consciência das distorções existentes em relação à questão afro-brasileira, nem a vontade política de corrigi-las.

O objetivo deste fórum é contribuir para o esforço coletivo de fornecer os subsídios e articular as estratégias de ação para implementar essa vontade. Temos todas as razões para esperar com otimismo que o futuro venha a testemunhar uma estreita colaboração entre os setores governamentais — a Sedeprou e as Secretarias de Educação do Estado e do Município —, de um lado; e a sociedade civil, de outro, na implementação desse esforço comum.

Nesse espírito, oferecemos as conclusões desse 1º Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública, contendo, em primeiro lugar, um resumo das discussões e orientações teóricas das deliberações e, em segundo lugar, as sugestões concretas de políticas de ensino para implementar a proposta.

CONTEÚDOS TEÓRICOS

Nas sessões do fórum, foram abordadas algumas orientações teóricas que norteiam de forma geral a nossa proposta. O próprio título do fórum externa alguns conceitos fundamentais ao tema.

A referência à "História das Civilizações Africanas", longe de restringir o assunto a uma só disciplina dentro do currículo escolar, afirma uma visão mais ampla em que a história, como diz Joel Rufino, *é tudo*.¹³ Nessa visão interdisciplinar, a história engloba todos os acontecimentos, tendências e fatos que interessam a grupos sociais em qualquer tempo da experiência humana.

Entretanto, durante séculos o continente africano e seus habitantes foram simplesmente excluídos daquilo que se definia como história. A partir da antiga identificação da historicidade com a escrita,¹⁴ os africanos ficaram relegados à categoria arbitrária da "pré-história", como se as suas longas e ricas experiências civilizatórias simplesmente não existissem no tempo. O preconceito contra a oralidade está entre os maiores responsáveis pela imagem do africano imobilizado no tempo e ausente do palco das grandes movimentações e conquistas da experiência humana. Durante muito tempo, a negação da historicidade das sociedades africanas foi reforçada também pelo enfoque antropológico que estudava prioritariamente as "tribos" africanas mais "primitivas", deixando de lhes atribuir consciência ou experiência histórica, e assim consolidando o estereótipo do africano "a-histórico", alheio ao progresso humano.¹⁵

A referência à *História* se afirma, então, como o resgate de algo que vem sendo sistematicamente negado aos povos africanos. Da mesma forma constitui um resgate a referência às *Civilizações africanas*, pois tradicionalmente o conceito de civilização também exclui arbitrariamente a África e os seus povos. Entretanto, as mais antigas civilizações humanas, alicerces da chamada civilização universal, são indiscutivelmente africanas: a egípcia e suas antecessoras (Núbia, Kush,

Axum). Esse fato ficou escamoteado durante séculos, e continua escamoteado pelas versões eurocentristas negadoras da anterioridade da civilização egípcia ou então (provada a inverdade da primeira negação) da sua origem, natureza e identidade africanas.¹⁶

A principal meta de uma reformulação do modo de se apresentar da história africana, então, é resgatar a verdadeira dimensão da contribuição africana ao desenvolvimento da civilização ocidental, tida como "universal", cujas origens filosóficas, tecnológicas, científicas e míticas se encontram no antigo Egito africano.

Também merecem destaque as civilizações da África subsaariana, com suas grandes concentrações urbanas, sua intensa movimentação e comunicação no continente e fora dele, seu conhecimento científico, seus estados políticos e monumentos arquitetônicos.

A ligação dessas civilizações africanas com a herança cultural afro-brasileira é profunda. Para nós, a expressão "civilizações africanas" engloba a experiência africana nas Américas, inclusive no Brasil, como continuidade do processo civilizatório no continente africano num novo contexto social, político e geográfico. O primeiro passo de uma revisão do nosso ensino em relação à experiência africana no Brasil, então, é desvinculá-la do estereótipo escravo, destacando o conteúdo mais profundo dos alicerces africanos da civilização brasileira e o protagonismo dos seres humanos de origem africana no Brasil.

Uma medida ilustrativa seria reconsiderar o vocábulo "escravo", termo que traz implícita uma conotação de condição imutável e que subtrai a identidade de origem da pessoa referida. A expressão "africano escravizado" restitui a identidade étnica e humana, transmitindo a noção da liberdade cassada pelo processo escravista. O africano escravizado, sujeito da sua história, é protagonista de alguns dos momentos mais dignos e dramáticos da história brasileira, bem como portador e transmissor de valores profundos que permeiam a cultura nacional. O termo "escravo" reduz essa pessoa a um objeto possuído por outros — estes, sim, os protagonistas da história. Esse estereótipo define atualmente a imagem do afro-brasileiro apresentada nas aulas das nossas escolas. Como se esse contingente majoritário da população brasileira não existisse em nenhum outro contexto da vida nacional, ele merece menção e ilustração apenas quando se fala de escravidão e da Lei Áurea.

Esse é apenas um exemplo ilustrativo da convicção externada unanimemente por todos os participantes do fórum: a da necessidade de se desenvolver um trabalho extenso de combate aos estereótipos antiafricanos. A exposição do professor Nei Lopes focalizou o estereótipo da inferioridade dos povos bantos, o primeiro e majoritário grupo africano a chegar ao Brasil. A tradicional e falsa imagem dos africanos bantos, supostamente menos cultos, mais dóceis e mais submissos, atinge a população afro-brasileira como um todo, na medida em que a sua grande maioria acaba assim retratada.¹⁷

Outro estereótipo negativo é aquele que classifica as línguas africanas como "dialetos", como se não possuíssem todas as caracte-

ísticas próprias a qualquer língua. Há muitos outros exemplos desses estereótipos; o que nos interessa no momento é registrar a necessidade de remediar o seu predomínio nas nossas escolas.

Merece atenção, nesse contexto, a origem histórica da expressão “negro” para se referir aos povos de origem africana. O processo colonizador objetivava a posse do continente pelos europeus, que construíam artifícios lingüísticos e teóricos para, tanto simbolicamente como de fato, se tornarem donos da África. Assim, os *afrikaaners*, um grupo colonizador de origem holandesa que domina parte da África do Sul, apropriam simbolicamente para si, através desse nome, a identidade com a terra africana, ao mesmo tempo em que fazem questão de negar aos nativos a própria africanidade, rotulando-os *bushmen*, *negroes*, *bantus* e assim por diante, mas nunca de *africanos*. Nas Américas, sabendo que a identidade de origem fornecia a referência de dignidade e de vida em liberdade que inspirava o africano à revolta contra o cativeiro, o escravocrata europeu tudo fez para lhe apagar essa identidade, substituindo-a pela identidade *negra*, que tem como referência apenas a cor da pele. Igualmente, nos dois contextos, o termo *negro*, serve para esvaziar a identidade coletiva de sua referência histórica, geográfica e cultural africana, o que facilita o processo de dominação.

A construção de um ensino realmente democrático, refletindo a realidade pluralista da sociedade brasileira, passa obrigatoriamente pela valorização dos fundamentos filosóficos das religiões afro-brasileiras.¹⁸ Entre outros participantes do fórum, a professora Nilda Teves, Diretora do Departamento Geral de Ensino da Secretaria de Educação do Estado, expôs uma visão crítica da discriminação praticada na área do ensino religioso contra essas religiões. Qualificadas de “seitas”, e não de religiões, elas não merecem inclusão no contexto do ensino religioso.

Surpreendentemente, verifica-se idêntica prática discriminatória no já citado texto da Secretaria Municipal de Educação, os *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Unidades Escolares da Rede Pública*. Contrastando com a orientação teórica pluralista desenvolvida na primeira parte, o capítulo “Ensino Religioso” reproduz a filosofia externada no *Regulamento do Ensino Religioso* de 1966 (articulado em pleno regime autoritário), ao abordar apenas três religiões — a católica, a judaica e a evangélica — afirmando explicitamente: “O centro gerador dos fundamentos do Ensino Religioso é a Bíblia”.¹⁹ Ora, se o ensino procura “partir do universo cultural do aluno”, reconhecendo que “cada grupo social tem a sua realidade, isto é, sua crença, seus valores, sua particular filosofia de vida (...)”²⁰, a omissão dos valores religiosos de uma enorme parcela da população brasileira certamente não contribui para o objetivo externado.²¹

Todas essas considerações nos remetem a uma orientação básica que se coloca como filosofia orientadora do nosso trabalho: a construção de uma visão afrocentrada do conhecimento. Sem pretensão à hegemonia ou à auto-imposição sobre outras perspectivas, a posição afrocentrada nos situa diante da realidade, permitindo-nos trabalhar

com um conhecimento distinto do ocidental-europeu, enxergando essa realidade desde o ponto de vista dos povos africanos e afro-brasileiros. Ao mesmo tempo em que nos amplia os horizontes e contribui para a construção de um dos elementos fundamentais de uma pedagogia realmente pluralista e democrática no Brasil, a visão afrocentrada também nos orienta na análise crítica das matérias apresentadas em todas as áreas do processo pedagógico,²² possibilitando, na expressão dos *Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico*, "a reavaliação dos chamados conteúdos universais".²³

A visão afrocentrada nos permite, sobretudo, trabalhar para o resgate, a reconstrução e a valorização da identidade coletiva recusada pela sociedade eurocentrista àqueles que ela classifica de *negros*. Essa identidade africana é uma das matrizes básicas da identidade e da cultura nacional brasileiras. Sua reconstrução e reapropriação pela consciência coletiva do País constituem uma primeira medida para a construção de uma sociedade democrática, pluralista e afirmativa de sua própria natureza.

PROPOSTAS CONCRETAS DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Os professores, educadores e outras pessoas preocupadas com o assunto, reunidos neste 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública, manifestam as seguintes propostas de ação concreta e de políticas públicas para a valorização da criança afro-brasileira, sua cultura e herança do passado no contexto do ensino básico. A adoção dessas medidas contribuirá para o maior enriquecimento e veracidade das matérias escolares, beneficiando todas as crianças brasileiras com um conhecimento mais amplo e equilibrado dos alicerces de sua cultura e identidade nacionais.

I — CONTEÚDO DAS MATÉRIAS ENSINADAS

Os conteúdos aqui referidos devem ser desenvolvidos desde uma perspectiva afrocentrada, própria da comunidade afro-brasileira, ou seja:

1. Com referência básica as civilizações clássicas africanas;
2. Evitando repetir e visando a eliminar o conteúdo negativo, tanto na forma de estereótipos como de omissões, que até o momento se apresenta em relação ao africano, ao afro-brasileiro e a suas famílias e culturas próprias;
3. Levando em conta a cultura, a experiência histórica e a literalidade/oralidade específicas à comunidade afro-brasileira.

O material e o conteúdo do ensino, bem como as relações entre alunos e professores, e entre os próprios alunos, devem ser trabalhados de maneira a criar uma conscientização e valorização da existência, da beleza e da riqueza dos diferentes componentes da população brasileira e mundial, com suas formas específicas de ser.

A. Alfabetização e Pré-Escolar (Jardim de Infância)

1. *Decoração visual do espaço do ensino.* As salas de aula devem contar com fotografias, murais e desenhos que reflitam de maneira positiva:

a) a imagem da criança negra e de sua família em diferentes contextos sociais e profissionais (exemplos: a mãe afro-brasileira como médica, o pai como advogado ou engenheiro, a criança como futura universitária);

b) a personalidade coletiva expressa nas manifestações específicas da sua história e cultura (exemplos: cenas de capoeira; retratos ou desenhos de figuras históricas como Zumbi, Rainha Nzingha ou Luís Gama, desenhos de figuras míticas como Xangô ou Ossaim; desenhos retratando, como negros, figuras historicamente africanas como, por exemplo, Esopo ou Cleópatra).

2. *Recursos pedagógicos.* A figura do africano e do afro-brasileiro, bem como de sua história e cultura, deve ser integrada em todos os recursos utilizados no processo de alfabetização, inclusive:

a) valorização, e não estigmatização, de diferentes tipos de cabelo e de traços físicos;

b) incorporação da imagem da família e das referências culturais da criança negra no material didático e nos exercícios;

c) utilização de maneira positiva de bonecos e de desenhos de figuras humanas de origem africana;

d) utilização de mitos, histórias e heróis de origem africana e afro-brasileira no trabalho com histórias.

3. *Orientação lingüística.* O processo de alfabetização deve:

a) reconhecer e trabalhar de maneira positiva as diferenças lingüísticas e de expressão oral;

b) valorizar as formas de expressão não-convencionais ou não-padronizadas, incorporando-as nos exercícios e ações pedagógicas;

c) realçar as palavras brasileiras de origem africana, identificando-as como tal (exemplos: *quitanda, caçula, calombo, calunga, samba*);

d) estimular a consciência crítica da arbitrariedade da atribuição negativa dada ao termo *negro* (exemplo: *valas negras, face negra, a situação está preta, nuvem negra, é uma África*). Como ilustração, poderia ser justaposta à figura do boi da cara preta uma outra:

*Boi, boi boi
Boi da cara branca
Pega esse menino
Que tem medo de carranca.*

4. *Projetos específicos.* Integração dessas técnicas e matérias nos projetos de alfabetização implementados no Estado, a exemplo do projeto Ler pra Valer, seminários e concursos sobre alfabetização e assim por diante.

B. Primeiro grau

1. Integração em todas as disciplinas da imagem e do conteúdo

da experiência dos grupos humanos africanos e afro-brasileiros, através de:

a) mapas, retratos de figuras históricas, desenhos (exemplo: atualmente, na matéria Geografia, o continente africano quase nunca chega a ser abordado);

b) referência aos grandes protagonistas da história africana e afro-brasileira (Zumbi, Luiza Mahin, Chaka, Nzingha e outros);

c) referência às civilizações clássicas da África antiga em todos os contextos que abordam a antiguidade ou as origens da civilização ocidental (Grécia e Roma);

d) inclusão da figura do afro-brasileiro e sua cultura em contextos não-estereotipados (exemplos: como se não existisse em outros contextos da vida nacional, o afro-brasileiro aparece na História do Brasil unicamente quando se fala da escravidão e da Lei Áurea; nas artes e cultura, apenas como sambista ou jogador de futebol).

2. Exercícios específicos integrando a experiência africana e afro-brasileira ao contexto educacional (exemplos: pesquisas sobre as palavras brasileiras de origem africana, os quilombos, os mitos dos orixás, a capoeira).

3. Exercícios sobre as implicações da carga negativa atribuída ao termo *negro* (ver exemplos no item A.3.d acima).

C. Segundo grau

1. Integração da imagem e do conteúdo da experiência africana e afro-brasileira em todas as matérias (ver item B acima).

2. Implantação de duas novas matérias: História Geral das Civilizações Africanas e Fundamentos Filosóficos da Cultura Afro-Brasileira.

D. Ensino religioso: primeiro e segundo graus

1. Revisão imediata da atual orientação exclusora das religiões de origem africana, com sua visão hegemônica promovendo como única fonte de orientação espiritual a tradição ocidental judaico-cristã.

2. Integração do estudo dos fundamentos filosóficos da religiosidade de origem africana ao Ensino Religioso ministrado.

3. Discussão e decisão sobre a conveniência, a médio e longo prazo, de continuar ou não com o Ensino Religioso no contexto de uma filosofia pluralista de educação, levando em conta a sua implantação como obra do regime autoritário no intuito de reforçar a imposição de uma cultura hegemônica (a chamada "universal") como elemento no conjunto de mecanismos de controle social e político a serviço do Estado.

E. Universidade

1. Desenvolvimento de estudos africanos e afro-brasileiros, interdisciplinares, desenvolvendo a perspectiva acadêmica afrocentrada, dentro de uma perspectiva ampla que englobe o mundo africano como

um todo. Trata-se de uma proposta acadêmica específica de estudos afrocentrados.

2. Revisão das matérias ensinadas nas disciplinas acadêmicas existentes, de forma a corrigir as distorções prevaescentes e introduzir uma perspectiva histórica não-eurocentrista. Exemplos:

a) cursos que desenvolvam a perspectiva do Terceiro Mundo, a exemplo dos que já vêm sendo ministrados na Universidade Federal do Rio de Janeiro sob o título "A Emergência e Descolonização dos Países Afrq-Asiáticos";

b) cursos sobre as civilizações clássicas africanas da antigüidade (Núbia, Meroe, Axum, Egito) como fonte dos fundamentos científicos e filosóficos da civilização clássica greco-romana, e sobre sua presença e participação na antiga Europa, Ásia e América;

c) cursos sobre a história do africano no Brasil; os fundamentos filosóficos da cultura religiosa afro-brasileira e sua participação na formação da cultura nacional; a literatura africana e afro-brasileira, e assim por diante.

3. Integração dessas matérias aos cursos e atividades de reciclagem de professores propostos no Plano de Atualização de Professores da Rede Pública (1991), elaborado em regime de convênio entre as Universidades do Rio de Janeiro e as Secretarias Estaduais de Educação e de Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia, para implementação imediata.

II — MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO

Sem o material didático fornecendo o conteúdo da matéria, bem como sugestões de atividades pedagógicas específicas, a proposta da integração da experiência africana e afro-brasileira ao currículo escolar cai no vazio. Por outro lado, a literatura infantil e escolar existente reproduz, de forma assustadoramente sistemática, estereótipos racistas antiafricanos.²⁴ Daí a necessidade de material específico para implementar a proposta.

A. Redação, coordenação e publicação de textos elaborados para o professorado do pré-escolar e do primeiro e segundo graus

1. Abordando a história das civilizações africanas e a experiência africana no Brasil;

2. Elaborando atividades pedagógicas relacionadas ao assunto;

3. Elaborando atividades específicas para alfabetização, utilizando a imagem e o contexto cultural afro-brasileiros.

B. Redação, coordenação e publicação de textos didáticos para os alunos do pré-escolar e do primeiro e segundo graus, integrando ao processo pedagógico a imagem e a experiência do aluno e abordando a história das civilizações africanas e a experiência africana no Brasil.

C. Criação de bancos ou coleções de materiais a serem utilizados em sala de aula, incluindo:

1. Material visual (cartazes, murais, fotografias, desenhos);
2. Revistas;
3. Livros;
4. Material audiovisual (vídeos, *slides*, fitas sonoras).

D. Distribuição e/ou colocação do material mencionado nos itens A, B e C à disposição dos professores e unidades escolares.

E. Indicação oficial ao professorado e às unidades escolares, de fontes de material didático que trabalhem a questão de maneira positiva ou que não reproduzam os estereótipos negativos comuns (ver Apêndice B.7).

F. Recolhimento do acervo das escolas, de material didático de conteúdo evidentemente racista antiafricano.

G. Estabelecimento de convênios com editoras e outras entidades (bibliotecas, livrarias e centros culturais ou comunitários, por exemplo) no sentido de facilitar o acesso das unidades escolares ao material didático indicado como aceitável ou positivo.

III — FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A. Integração de matérias interdisciplinares relativas à experiência africana e afro-brasileira, elaboradas desde uma perspectiva afrocentrada,

1. Nos cursos das escolas normais;
2. Nos cursos de reciclagem e especialização de professores, incluindo os cursos e atividades propostos no Plano de Atualização de Professores da Rede Pública de 1991, elaborado em regime de convênio pelas universidades do Rio de Janeiro e as Secretarias de Educação e de Indústria, Comércio e Ciência e Tecnologia;
3. No plano de carreira, tendo as mesmas conseqüências para o desenvolvimento profissional que qualquer outro curso de especialização.

B. Reformulação das matérias atualmente oferecidas dentro das diferentes disciplinas das escolas normais e cursos de reciclagem e especialização, no sentido de corrigir as distorções atualmente existentes.

C. Realização, de forma permanente e acessível ao professorado, de cursos de extensão que transmitam as informações necessárias para o aprimoramento no assunto, como o curso Conscientização da Cultura Afro-Brasileira:

1. Foi sugerida a realização do referido curso em escolas das diferentes localidades e municípios (no caso da Secretaria Municipal, através dos DEC), viabilizando assim a participação do professorado.
2. Impossibilitados os palestrantes do curso de atender todas as localidades, a solução seria registrar o conteúdo do curso em vídeo,

para exibição nos locais, tendo presente um especialista para orientar as discussões a respeito.

D. Realização de seminários, nas localidades e regiões administrativas (no caso da Secretaria Municipal, através dos DEC), sobre o tema A Criança Afro-Brasileira e a Educação, com as seguintes características:

1. Cada escola da região administrativa seria representada por um profissional de cada área (Geografia, História, Educação Física, Língua Portuguesa e assim por diante);

2. Os participantes teriam ajuda financeira e logística para viabilizar sua participação;

3. Além de contar com pessoas especializadas para trazer informações e orientar a discussão, os seminários teriam os seguintes objetivos:

a) recolher as experiências dos professores em relação ao assunto;

b) esclarecer e discutir o conteúdo racista da literatura escolar existente;

c) esclarecer e discutir o conteúdo racista do uso comum de expressões como *preto* e *negro* de maneira pejorativa;

d) formular novas maneiras de abordar as experiências africanas e afro-brasileiras de acordo com as experiências do local.

IV — SERVIÇOS DE APOIO PARA O ENSINO DOS ASSUNTOS AFRO-BRASILEIROS NA ESCOLA PÚBLICA

A. Estabelecer uma rede de profissionais especializados em assuntos africanos e afro-brasileiros para fornecer apoio técnico a alunos, professores, unidades escolares e setores administrativos do ensino, no desenvolvimento de programas pedagógicos que integrem esses assuntos ao ensino básico.

Exemplos:

1. Para integrar às suas atividades pedagógicas um programa de capoeira, de estudos dos fundamentos filosóficos da cultura afro-brasileira ou de pesquisa da história das civilizações clássicas da África antiga, uma unidade escolar contaria com o apoio técnico de especialistas da rede para implantar o programa;

2. Grupos de trabalho em teatro, capoeira, artes cênicas e plásticas e outras atividades levariam às escolas programas de apresentação e desenvolvimento dos assuntos afro-brasileiros através desses meios.

B. Criar um fundo para compensação dos serviços prestados por esses profissionais.

A. Há necessidade de o Município e o Estado, dentro da estrutura das respectivas Secretarias de Educação, instituírem setores específicos, estrategicamente localizados e dotados de recursos humanos e materiais financeiros, encarregados de:

1. Definir as matrizes de uma política de ensino dos assuntos africanos e afro-brasileiros;
2. Coordenar o desenvolvimento das atividades propostas.

B. Tais setores institucionais não devem ser reduzidos ao *status* de projeto ou consultoria apenas para assessorar aquelas unidades ou profissionais espontaneamente interessados em implementar as propostas, pois estas precisam ser encampadas como política oficial de ensino a ser adotada por toda a rede.

C. A implementação dessa política não deve restringir-se às atividades de um setor ou projeto, sendo integrada a todos os aspectos, iniciativas e setores do sistema de ensino. Entre os exemplos mencionados figuram:

1. Projeto Escola Viva, Centros de Estudos, Escolas-Pólo e outras atividades da SME;
2. Assessoria pedagógica e atividades afins da Secretaria de Educação do Estado;
3. Programa especial dos CIEPs;
4. Cursos de licenciatura;
5. Grupos de trabalho, laboratórios de currículo ou outros órgãos que desenvolvam o currículo escolar;
6. Concursos de redação, desenho, declamação, pesquisa e outros, para alunos e para professores.

D. É fundamental a colaboração estreita entre a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras do Estado do Rio de Janeiro e as Secretarias de Educação do Estado e do Município para a implantação dos referidos programas.

1. Outros setores governamentais e da sociedade civil devem ser envolvidos na execução das propostas, por quanto têm atividades e instituições que atendem a crianças e desenvolvem programas educacionais. Exemplos:

- a) Secretaria de Desenvolvimento Social do Município (creches e escolas comunitárias);
- b) Secretarias de Justiça e de Polícia Civil e Militar (treinamento dos agentes policiais e penitenciários, programas educacionais nas instituições penais);
- c) Secretarias de Cultura do Estado e do Município;
- d) Secretarias de Saúde do Estado e do Município;

e) Fundações e programas de amparo à criança (FEEM Fundação Leão XIII, etc.);

f) sindicatos, associações de moradores, entidades do movimento negro, instituições acadêmicas e assim por diante.

VI — REALIZAÇÃO DE UM ENCONTRO DE ESPECIALISTAS E PROFISSIONAIS DE ENSINO COM EDITORES E AUTORES DE LIVROS INFANTIS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NO LIVRO INFANTIL

Uma das principais formas de discriminação é a transmissão de preconceitos antiafricanos através dos textos e ilustrações do livro didático e infantil. A documentação e a análise desse processo estão amplamente reunidas em vários trabalhos publicados e não-publicados. A denúncia no âmbito acadêmico, entretanto, poucos resultados tem conseguido, enquanto pelo menos uma experiência de contato direto com a editora envolvida resultou na reformulação do livro na seguinte edição (Comissão dos Religiosos, Seminaristas e Padres Negros do Rio de Janeiro, 1990; ver Apêndice B.2). Com a reunião dos principais editores e autores de livros infantis, e a sua conscientização sobre o assunto, pretendemos multiplicar essa experiência positiva, levando a resultados concretos na eliminação do racismo no livro didático.

A. Preparação de uma exposição de material documentando a transmissão do racismo antiafricano nos livros didáticos e infantis existentes.

B. Realização no Rio de Janeiro, preferivelmente no Centro de Convenções do Hotel Glória, de encontro com os principais editores e autores de livros infantis e juvenis do País. Durante o encontro haverá a exposição mencionada no item A, além de palestras de especialistas no assunto, debates e articulação de conclusões.

C. Publicação de livreto ou livro documentando o encontro, os temas discutidos e as conclusões.

VII — POLÍTICAS DE APOIO AO ENSINO NÃO-FORMALIZADO NAS COMUNIDADES DE BAIXA RENDA

Existem vários tipos de escola e ensino não-formais atendendo crianças de rua e comunidades de baixa renda, majoritariamente afro-brasileiras. O fórum concluiu pela necessidade:

A. Do fornecimento de apoio material e técnico a essas iniciativas como parte integrante da política de ensino público;

B. Da integração dessas iniciativas às políticas e atividades propostas pelo fórum.

APÊNDICE A

RACISMO NA ESCOLA E SUAS CONSEQUÊNCIAS: DUAS PESQUISAS

Nesses apêndices, reproduzimos vários documentos básicos examinados pelo fórum no decorrer de seus trabalhos. O apêndice A apresenta dois artigos que fundamentam a necessidade de mudança do conteúdo escolar em relação aos assuntos africanos e afro-brasileiros.

1. PESQUISA LIGA RACISMO COM EVASÃO ESCOLAR

Belo Horizonte — Pesquisa feita por técnicos da Fundação João Pinheiro concluiu que a discriminação racial sofrida pelas crianças negras nos estabelecimentos de ensino é fator de estímulo à evasão escolar e reforça a hegemonia da cultura dominante, contribuindo para a difusão do mito de que a raça negra não se adapta ao modo de produção capitalista e está sujeita ao insucesso profissional. Intitulada "Racismo na Escola — Linguagem do Silêncio", a pesquisa aponta o preconceito racial como indutor da baixa auto-estima entre os alunos negros, que prejudica seu rendimento escolar, aumenta o índice de repetência e reduz a frequência às salas de aula.

Coordenada pela historiógrafa Jussara França, da Fundação, a pesquisa foi desenvolvida ao longo dos últimos três anos com vistas a uma dezena de escolas da rede estadual de ensino situadas em diversas regiões de Belo Horizonte e o estudo de um grupo de alunos da 4ª série do 1º grau de um estabelecimento localizado em Sabará, município da Região Metropolitana de capital mineira. Essa escola, cujo nome Jussara preferiu omitir no texto final, foi escolhida porque 80% dos seus alunos eram de cor negra (nessa classificação incluem-se os pretos e os pardos, conforme o IBGE) e oriundos de famílias de baixa renda.

Durante várias semanas, a equipe constituída pela historiôgrafa e a técnica Roseli Raquel Aguiar Freire, também da Fundação, freqüentou aulas de diversas turmas da 1ª à 8ª séries e participou ativamente da rotina da escola, decidindo concentrar o trabalho de pesquisa qualitativa numa das classes de 4ª série do turno da tarde. A turma escolhida tinha 37 alunos, em sua maioria negros, mas só 21 compareciam regularmente às aulas e aceitavam submeter-se às entrevistas. Segundo Jussara, a idade dos alunos variava de 14 a 16 anos, embora os estudantes da 4ª série tenham geralmente de 10 a 11 anos, e 90% deles haviam gasto dois anos, em média, para concluir as séries anteriores.

"Muitos deles demonstravam ter ódio da escola. Alguns diziam ter vontade de bombardeá-la e de destruir os arquivos com os históricos escolares para evitar que os pais os matriculassem em outras escolas", revela Jussara. Segundo ela, essas reações dos alunos indicam seu desejo de eliminar as lembranças escolares originárias de uma convivência traumática e desestimulante. "Muitos deles não sabem identificar sua cor ou não a assumem e apontam os padrões brancos de beleza como ideais", diz a pesquisadora. Embora todos os estudantes viessem de famílias pobres, os negros eram discriminados pelos colegas brancos e até pelos professores.

Jornal do Brasil — 23-8-91

2. O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA

*Vera Moreira Figueira**

O presente artigo objetiva demonstrar a existência do preconceito racial na escola, correlacionando-o a agentes internos atuantes na instituição: o professor e o livro didático. Com isso pretende comprovar a ocorrência de um "ciclo" capaz de embutir e reproduzir o preconceito racial junto ao alunado.

Para tanto foi empreendida uma pesquisa de campo, levada a cabo durante o ano de 1988,¹ que se dividiu em três etapas. Primeiramente, buscou-se verificar a intensidade da ocorrência do preconceito racial junto ao corpo discente das escolas públicas no Município do Rio de Janeiro. Em seguida, a preocupação voltou-se para o comportamento dos professores: suas concepções sobre a raça negra, seu conhecimento histórico a respeito da contribuição do negro à sociedade

* Pesquisadora, mestranda do programa de Ciência Política do IUPERJ. Este texto foi publicado originalmente na revista *Estudos Afro-Asiáticos* n° 18 (1990) editada pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Conjunto Universitário Cândido Mendes. As referências se encontram ao final do texto.

brasileira, suas opiniões sobre as atitudes dos demais professores frente aos negros. Numa terceira etapa, foi analisada uma série de pesquisas relacionadas aos conteúdos transmitidos por livros didáticos, tendo por meta extrair uma síntese de conclusões comuns aos vários autores.

A visão do aluno

A pesquisa junto aos estudantes desenvolveu-se em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro que atendem a uma clientela de baixa renda. A escolha dessa clientela foi proposital, pois julgava-se que, pelo fato de ser de baixa renda, ela teria maior convivência com a raça negra, uma vez que os censos demográficos e pesquisas similares apontam a existência de maior número de negros nessa situação de renda. Supôs-se que seria uma clientela que conviveria mais amiúde com uma população de negros em situação e *status* semelhantes aos do entrevistado, o que permitiria a este ter opiniões mais calcadas nas suas vivências reais com os negros do que, propriamente, em estereótipos raciais. Em decorrência, acreditou-se que o grau de preconceito racial deveria apresentar-se mais baixo ou mais difuso. Os resultados não confirmaram a hipótese inicial.

A amostra abarcou 442 alunos da rede de ensino público, estudantes do CA, ao segundo grau, com idade entre 7 e 18 anos. No que toca à cor do entrevistado, dividiu-se da seguinte forma: 238 estudantes brancos, 121 pardos e 83 negros.² Uma vez que os resultados não se mostraram francamente diferenciados entre os grupos de cor, as conclusões finais deste artigo são extensivas aos três grupos.

A pesquisa consistiu em entrevista individual, na qual eram mostradas várias fotografias a cada estudante, algumas de pessoas negras, outras de pessoas brancas.³ Convém salientar que todas as fotos foram selecionadas tendo em vista não passar outras informações além daquelas expressas pelo próprio rosto do fotografado. Evitou-se, portanto, o uso de adereços como brincos, laços, ternos, gravatas etc., a fim de impedir que tais elementos pudessem indicar posição social diferenciada. Pelas mesmas razões, foram utilizadas fotografias do tipo 3x4, em preto e branco.

A entrevista calçou-se em técnica de dramatização. Sugeria-se ao entrevistado que aquelas pessoas mostradas nas fotos faziam parte de seu próprio mundo cotidiano — por exemplo, a sala de aula. Em seguida, pedia-se que escolhesse, entre os alunos fictícios, qual gostaria que fosse seu melhor amigo, qual a pessoa mais simpática, a mais feia, a mais inteligente e assim por diante.

Posteriormente, foram introduzidos fotografias de homens e mulheres adultos, brancos e negros, pedindo-se ao entrevistado que se situasse nesse mundo de adultos. Em seguida eram feitas perguntas específicas.

Deve-se frisar que os entrevistados aparentaram muita facilidade e segurança em apontar as pessoas que julgavam pertencentes a cada categoria, pois as entrevistas foram rápidas, sem vacilações que pudessem ser interpretadas como dúvidas. Por outro lado, não houve recusa de respostas, o que indica que os entrevistados não perceberam estar sendo questionados a respeito do preconceito racial, sentindo-se à vontade em atribuir características negativas às pessoas escolhidas, mesmo que fossem negras.

Pode-se agrupar as respostas em dois blocos: aquelas que exprimem qualidades socialmente positivas e as que exprimem qualidades negativas. Os resultados alcançados encontram-se nas Tabelas 1 e 2.

TABELA 1
Qualidades Positivas

	Preferência por Brancos (%)
Amigo	76,2
Simpático	50,0
Estudioso	75,3
Inteligente	81,4
Bonito	95,0
Rico	94,6

TABELA 2
Qualidades Negativas

	Preferência por Negros (%)
Burro	82,1
Feio	90,3
Porco	84,4
Grande Ladrão	60,6
Pequeno Ladrão	79,6

Constata-se que as qualidades positivas são atribuídas aos brancos numa porcentagem bastante alta, sempre acima de 75% dos casos (com exceção da qualidade "simpático"). Por complementaridade, as qualidades negativas são francamente atribuídas aos negros e, do mesmo modo, as porcentagens apresentam-se muito elevadas. Tais tendências estão a indicar que existe uma opinião generalizada sobre a "inferioridade" do negro e a "superioridade" do branco, visível a partir do maniqueísmo das respostas: para a maioria dos entrevistados, preferencialmente, os brancos detêm qualidades bem aceitas socialmente e os negros aquelas marginalizadas pela sociedade.

Também no que toca às possibilidades de mobilidade ocupacional para brancos e negros, os entrevistados mostraram-se pouco receptivos ao negro. Solicitados a indicar quem escolheriam para ocupar as profissões abaixo, comportaram-se conforme indica a Tabela 3.

TABELA 3
Possibilidade de Mobilidade Ocupacional

	Preferência por Brancos (%)	Preferência por Negros (%)
Engenheiro	85,4	14,5
Médica	92,2	7,8
Faxineiro	15,5	84,4
Cozinheira	15,5	84,4

Nota-se que as profissões de *status* ocupacional alto são consideradas próprias aos brancos e as de *status* ocupacional baixo aos negros. Poder-se-ia argumentar que tal padrão de respostas refletiria a composição do mercado de trabalho brasileiro e, nesse sentido, os entrevistados não estariam se mostrando preconceituosos, mas apenas realistas. No entanto, não é isso o que acontece, pois a pergunta feita foi a seguinte: "Vamos imaginar que você fosse o dono de uma fábrica e, como dono, pudesse escolher quem vai atuar em cada profissão. A partir das fotografias expostas, quem você escolheria para ser o engenheiro de sua fábrica? E o faxineiro? Quem seria a médica? E a cozinheira?" Desse modo, trata-se da opinião *do entrevistado* quando à "legitimidade" de negros e brancos ocuparem determinadas posições profissionais, nada tendo a ver com a questão de como é realmente o mercado de trabalho no País.

Em outro tipo de relação, os entrevistados mais uma vez se mostraram tendenciosos. É o que acontece quando se trata da receptividade à miscigenação racial. Tendo-lhes sido oferecidas fotografias de adultos brancos e negros, pediu-se que escolhessem duas pessoas para formar um casal. O padrão de preferências aparece na Tabela 4.

TABELA 4
Receptividade à Miscigenação Racial

	Preferência por Tipos de Casamento (%)
Homem branco/mulher branca	73,7
Homem negro/mulher negra	19,2
Casais mistos	9,0

A tabela fornece mais de uma interpretação. A primeira diz respeito à receptividade com relação à miscigenação racial, muito baixa, já que apenas 9% dos entrevistados optam por casais mistos, ou seja, homem e mulher de cores diferentes. Uma segunda interpretação vem à tona quando são comparados os resultados atinentes aos casamentos entre brancos e entre negros, separadamente. Constatase que a instituição casamento é nitidamente atribuída a pessoas de cor branca, pois somente 19,2% dos casamentos são realizados entre negros, contra 73,7% entre brancos. Tal dado sugere que os entrevistados pensam a família negra como menos estruturada do que a família branca.

Em termos gerais, e sintetizando as tabelas apresentadas, todos os dados acima mencionados deixam claro que a intensidade do preconceito racial é bastante alta, uma vez que os percentuais alcançados pelo negro nas qualidades negativas, nas profissões de baixo *status* ocupacional ou na pouca integração às relações matrimoniais são sempre altos e recorrentes.

Mas o preconceito racial fica mais explícito quando analisado em termos de sua consistência, isto é, quando visto como um *sistema ideológico* e, nesse caso, como um toco concatenado seqüencial e fechado. A consistência do preconceito pode ser apurada analisando-se a totalidade das respostas relativas às categorias negativas de *cada* entrevistado separadamente. Assim, foram agregadas as respostas de cada entrevistado no que se refere às categorias "burro", "feio", "porco", "ladrão grande", "ladrão pequeno", "faxineiro", "cozinheira", de maneira a verificar quantas vezes o mesmo aluno apontou o negro como pertencente a tais categorias.

A consistência do preconceito pode variar de nenhuma resposta (caso em que o entrevistado não assinalou negros em categorias negativas) até sete respostas, situação limite, ou seja, caso em que o entrevistado apontou o negro em todas as categorias negativas. Para fins de análise, considerou-se como de baixa consistência de preconceito a faixa que abarca de nenhuma resposta a quatro respostas. Complementarmente, considerou-se de alta consistência de preconceito a faixa que abrange de cinco a sete respostas. Os resultados aparecem na Tabela 5.

É fácil perceber que as maiores incidências percentuais concentram-se entre cinco e sete respostas, o que mostra que o preconceito racial é consistente e não ocorre ao acaso. Tal afirmativa fica mais contundente se se observa que o somatório das pessoas que se enquadram na faixa entre cinco e sete respostas atinge a fantástica cifra de 82,8%. Em última instância, evidencia-se que a grande maioria dos estudantes tem alto grau de consistência ideológica quando se trata de discriminar o negro.

Uma outra forma de abordar o assunto é vê-lo sob o prisma do que se denominará aqui de coerência do preconceito racial. Ou

seja, em que medida um *mesmo* entrevistado atribui ao branco uma determinada categoria positiva enquanto simultaneamente aplica ao negro a categoria negativa oposta. Por exemplo, quantos estudantes, individualmente, responderam preferir o branco como bonito e o negro como feio. Os resultados são mostrados na Tabela 6.

TABELA 5
Consistência do Preconceito Racial

	Preferência por Negros (%)
Nenhuma resposta	0,0
1 resposta	0,3
2 respostas	2,4
3 respostas	5,7
4 respostas	8,8
5 respostas	26,0
6 respostas	33,8
7 respostas	23,0

TABELA 6
Coerência do Preconceito Racial

Preferência por Brancos (%)		Preferência por Negros (%)	
Bonito	95,0	Feio	90,3
Inteligente	81,4	Burro	82,1
Engenheiro	85,4	Faxineiro	84,4
Médica	92,2	Cozinheira	84,4

A tabela comprova a existência de alto grau de coerência do preconceito. Assim, o mesmo entrevistado tem respostas muito semelhantes quando correlaciona categorias opostas e a tendência é a de sempre atribuir aos brancos as categorias positivas, reservando aos negros as negativas.

Para fins deste artigo, embora não se tenha estratificado as respostas por idade ou cor, deve-se comentar que tanto a consistência quanto a coerência do preconceito racial se apresentam semelhantes entre várias faixas etárias, inclusive naquelas mais baixas, que abarcam crianças entre sete e oito anos de idade ou nove e dez anos. Isso

deixa patente que, desde muito cedo, o preconceito é incutido nas crianças, de tal forma que seu sistema ideológico-racial é tão concatenado quanto o de um adolescente entre 17 e 18 anos. O mesmo se pode dizer com relação à cor. Ou seja, brancos, pardos e pretos tendem a um mesmo padrão, que se caracteriza pela negação e discriminação do negro.

A visão do professor

É certo que o jovem é influenciado por uma série de meios de socialização diferentes da escola. Assim, a família pode (e possivelmente o faz) embutir comportamentos preconceituosos e discriminadores. O mesmo se afirma, por exemplo, a respeito dos meios de comunicação, em especial a televisão, que através da sua programação e de propagandas insiste em colocar o negro em posições socialmente inferiores ou o representa através de estereótipos como os de sambista, bom de bola etc. Contudo, a escola tem um papel extremamente importante na formação do jovem: sendo um veículo de socialização primária, goza de função ideológica privilegiada pela sua atuação sistemática, constante e obrigatória junto ao alunado.

Sob essa perspectiva, a ação do professor ganha destaque. É ele quem transmite, a partir de sua posição de autoridade central na sala de aula, conceitos que serão absorvidos pelos alunos como conhecimento científico, conhecimento verdadeiro. Por tal motivo, estudar a formação do professor no que toca à sua visão sobre o negro é crucial para se perceber em que medida a escola está preparada para lidar com a questão racial.

Visando conhecer tal formação, foram entrevistados 16 professores da rede pública municipal, de diversas especialidades (Matemática, Português, História etc.), atuantes em séries e graus de escolaridade distintos. Pretendia-se avaliar em profundidade seus conhecimentos e opiniões a respeito do negro brasileiro. As entrevistas, de um modo geral, duraram perto de 60 minutos, tempo suficiente para a discussão do tema. As perguntas dirigiram-se a três áreas:

- 1) identificação do preconceito na escola;
- 2) atuação pessoal do professor frente ao negro e à questão racial;
- 3) seus conhecimentos históricos com relação à contribuição social do negro no Brasil.

Grosso modo, pode-se resumir a posição do professorado como se segue:

- 1) O professorado reconhece a existência do preconceito racial na escola, seja entre alunos, de professores em relação a alunos, ou do corpo administrativo para com os alunos. O preconceito manifes-

ta-se em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor, na seleção racial do colega de estudo ou de banco escolar e na própria expectativa do professor quanto ao rendimento do aluno negro quando comparado ao branco. Além disso, embora todos os professores tenham se declarado destituídos de preconceitos, o conteúdo de seu discurso muitas vezes demonstrou o contrário.

2) Todos os professores declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionam ou lecionaram. Ou seja, os cursos de complementação pedagógica (nos casos de professores com nível de escolaridade superior) ou os cursos de formação de professores (equivalente ao segundo grau) não dedicam qualquer ênfase, ou, melhor ainda, desconhecem a especificidade da questão racial brasileira. Dessa maneira, os professores assumem a direção de uma sala de aula sem ter noção dos problemas que irão enfrentar; na maioria das vezes, as soluções para os conflitos emergentes são buscadas no bom senso, na prática cotidiana, independentemente de qualquer lastro pedagógico.

3) A realidade acima descrita permitiu aos professores, por unanimidade, declarar que o professorado não está capacitado para lidar com a questão racial.

4) Quanto a programas de valorização do negro, verificou-se que a maioria das escolas pesquisadas não conduz qualquer trabalho com tal linha de ação. As iniciativas que ocorrem partem do professor isoladamente e são bastante raras. Quando há o envolvimento da escola, o enfoque torna-se mais comemorativo do que questionador. Nesse caso, são preparadas comemorações relativas ao dia da abolição da escravidão e, menos freqüentemente, ao Dia Nacional de Consciência Negra, marcado pela data de morte de Zumbi dos Palmares. Tal lacuna é mais contundente se se lembra que a pesquisa foi levada a efeito no ano do centenário da Abolição, o que, em princípio, justificaria maior ênfase ao assunto.

5) As iniciativas de "programas de valorização" do negro prendem-se somente à sua contribuição tradicional, pouco importante aos olhos de uma sociedade tecnológica e industrial: o candomblé, a culinária, o ritmo. A escola ainda não fez qualquer tipo de reciclagem histórica e desconhece manifestações culturais, políticas e econômicas dos povos africanos distintas das mencionadas acima e com maior significação para uma sociedade moderna.

Do ponto de vista da história político-econômica, somente dois entrevistados citaram o papel do negro na agricultura, mineração, indústria, no trabalho em geral, através de inovações tecnológicas, e ressuscitaram a participação do negro nos movimentos libertários, seja naqueles voltados para o repúdio à escravidão (quilombos, revoltas antiescravistas), seja nos movimentos políticos nacionais mais conhecidos, desde as guerras de independência aos tempos atuais. Contudo, foram apenas dois os entrevistados a se posicionar de tal maneira.

Em suma, o exacerbado preconceito demonstrado pelo corpo de alunos mostra-se compatível e acaba por receber respaldo no comportamento do professorado atuante na rede escolar pública do Município do Rio de Janeiro.

Sendo assim, a hipótese relativa a um "ciclo" inculcador-reprodutor do preconceito racial não se mostra inverídica; pelo contrário, se confirma. Com efeito, o professorado atua como mantenedor-difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente.

As mensagens dos livros didáticos

O livro didático é um poderoso instrumento formalizado de saber. Ele está presente em casa e na escola; a qualquer momento pode ser consultado. Por sua vez, a aula sempre é referida ao livro adotado. É como se ele fosse uma comprovação e uma lembrança daquilo que foi ministrado pelo professor. Nesse sentido, passa a ser sacralizado pelo aluno e, ainda nessa linha de ação, exerce um importante papel no processo de gravação e inculcamento de imagens e opiniões.

É sob a perspectiva do inculcamento e gravação de opiniões ou imagens que interessa pensar o livro didático, tendo em vista a clientela a que se destina a intensidade de sua utilização.

É sabido que o livro didático é amplamente consumido. Em pesquisa feita na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, Esmeralda Negrão (1987) constatou que 78% dos professores adotam livros didáticos, o que por si mesmo já demonstra sua importância e divulgação junto aos estudantes.

Por outro lado, a clientela à qual se dirige constitui-se, basicamente, de crianças e adolescente em processo de formação de personalidade. Como se sabe, crianças e adolescentes sofrem grande influência dos veículos sistemáticos e formalizados de socialização, como é o caso da família, da escola e, por extensão, do livro didático. Sendo assim, os conteúdos por eles transmitidos atuam decisivamente na formação e delineamento da personalidade do estudante.

Uma série de estudiosos pesquisou os conteúdos dos livros didáticos utilizados na rede escolar brasileira.⁴ Alguns deles observaram com mais particularidade o posicionamento dos livros frente ao negro, concluindo por análises muito semelhantes.

Resumidamente, os pontos centrais detectados são os seguintes:

1) Nas ilustrações e textos, os negros pouco aparecem e quando isso acontece estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados.

2) Não existem ilustrações relativas à família negra; é como se o negro não tivesse família.

3) Os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é a mais bonita e a mais inteligente.

4) Nos textos sobre a formação étnica do Brasil são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado: já é pressuposto.

5) Índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem.

6) Os textos de história e estudos sociais limitam-se a referências sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos.

Toda mensagem é intencional, seja direta ou indiretamente, e o conteúdo dos livros didáticos não foge à regra. Dessa forma, as informações por eles veiculadas geram resultados no campo mais limitado do individual, do psicológico, bem como resultados de caráter mais geral ou políticos.

Pelas razões estipuladas, torna-se oportuno listar os estereótipos e preconceitos apontados pelos autores preocupados com o assunto, desta vez analisando sua possível repercussão na mente do indivíduo e, de modo mais amplo, na própria sociedade.

Um dos achados mais freqüentemente abordados é aquele que pode ser resumido com a *animalização do negro*. Isso é exposto de várias maneiras. A mais comum e flagrante delas é através da associação da cor preta a animais (o porco preto, a cobra preta, o macaco preto) ou a seres sobrenaturais animalizados (a mula-sem-cabeça, o lobisomem, o saci-pererê).

Também pela descrição de traços físicos bastante rudes ou embrutecidos pode-se chegar à idéia de animalização. O animal tem feições selvagens, diferentes daquelas do humano; brutas, quando comparadas a este último. Também o negro é assim representado: nas figuras, os traços característicos dos negros são os lábios grossos, os olhos muito saltados, a boca larga e carnuda, as nádegas excessivamente delineadas.

A mesma conotação de animalidade pode ser notada quando se verifica que os negros raramente são apresentados pelo nome próprio. Em geral, não têm nome, quando muito, têm apelidos.

De qualquer maneira, há uma insistência nítida em retirar do negro a condição humana, tal como em algumas teorias "científicas" bastante difundidas à época da escravidão e que serviram de base à ideologia de sua dominação. Imputar ao negro a condição de animal é posicioná-lo como inferior ao homem, que nesse caso passa a ser representado pelo elemento branco. Estabelece-se então uma hierarquia em que o homem aparece como superior, após o qual viriam os restantes animais, os vegetais e os minerais. Num mundo antropocêntrico, é fácil perceber que, sendo o negro comparado ao animal, fica a cargo do branco a supremacia de ser humano.

E quando, nos livros didáticos, os negros não são encarados como animais, de qualquer modo lhes cabe um *papel subalterno na hierarquia social*. Esse é o segundo efeito psicológico a ser analisado.

A mulher negra é com frequência apresentada de avental e lenço na cabeça; de outras vezes, aparece empunhando trouxas de roupa suja. Mas a mulher branca é apresentada com vestidos, saias e blusas; enfim, roupas de passeio e não de trabalho. Aos homens negros é reservado o lugar de trabalhador rural, lixeiro, operário de construção civil etc. Em síntese, as profissões dos negros — homens ou mulheres — estão relacionadas aos mais baixos níveis da hierarquia ocupacional. Como corolário, personagens negras são descritas como provenientes do meio rural, pobre, dando a idéia de subdesenvolvimento. Além disso, são observadas muito mais alusões aos negros escravos do que aos negros existentes no mundo contemporâneo. Não há uma atualização do negro: ele representa mais fortemente a escravidão do que o trabalho livre. Assim, incute-se na mente do jovem a idéia de supremacia do branco também no mercado de trabalho, uma vez que, por exclusão, é ele que se ocupa das profissões não-subalternas. Com efeito, nos textos e ilustrações, médicos, engenheiros e advogados são monotonamente brancos.

Se os dois tipos de estereótipos apontados acima conduzem a um pensamento de inferiorização a respeito do negro — seja por sua duvidosa condição humana, seja pela permanente insistência em alocá-lo nos estratos mais baixos da hierarquia social —, um outro, para além da inferiorização, sugere o *desejo de desaparecimento da população negra*, através do esforço de apresentá-la como ínfima minoria dentro da sociedade brasileira.

Assim, nos livros didáticos, observa-se as citações sobre os negros feitas em tempos verbais do passado, como se não mais existissem. A mesma linha de raciocínio é seguida nas ilustrações, que invariavelmente mostram multidões, reuniões populares etc. majoritariamente compostas por brancos. Diga-se, ainda, que nas ilustrações de capa é raríssima a presença do negro. Essa parece ser uma maneira bastante sutil de escondê-lo, de fazê-lo ausente, uma vez que a capa de um livro é cotidianamente vista pelo aluno e, nas livrarias, pelo restante da população.

Uma outra faceta desse desejo de desaparecimento do negro é a pouca frequência de ilustrações ou textos em que a criança negra aparece compondo o ambiente escolar. Contrariando a tão propagandeada teoria da democracia racial, não se detectou a existência de gravuras que revelem o convívio entre a menina branca e o menino negro e vice-versa. Ao reproduzir as situações mencionadas, fica a impressão, para o alunado, de que, efetivamente, o negro não existe ou constitui minoria.

Em síntese, de um ponto de vista psicológico, o livro didático funciona como um agente de destruição da identidade do sujeito negro,

do mesmo modo que confirma no branco o sentimento da supremacia de sua raça. Assim, estimula-se a internalização, tanto para negros quanto para brancos, de um "ideal de ego branco".⁵

Através da assimilação desse ideal, valoriza-se tudo aquilo que é considerado como "branco". Do ponto de vista do corpo, a beleza e outros atributos físicos devem se orientar por valores dominantes impostos por uma concepção branquificada do mundo. Essa negação da cor gera uma hostilidade imediata ao corpo e a tentativa de embranquecimento por meio de artifícios como alisar o cabelo, afilar o nariz etc. Em última instância, isso significa uma negação, uma agressão, uma mutilação ao próprio corpo negro, uma tentativa de aniquilamento do corpo, seja pelas práticas acima mencionadas, seja pela vontade de uniões sexuais ou matrimoniais com o branco.

Por seu turno, a sacralização de um ideal de ego branco gera na mente do indivíduo branco a necessidade de afastamento e segregação, posto que toda a aproximação ameaçaria sua predominância.

Aos efeitos psicológicos nocivos causados pela discriminação racial transmitida pelo livro didático, e de resto pela sociedade como um todo, somam-se os efeitos políticos-sociológicos conseqüentes à prática discriminatória. Trata-se, então, de investigar as mensagens veiculadas pelo livro didático de um ponto de vista político, particularmente o da cidadania.

Os estereótipos aqui registrados repercutem em pelo menos três setores da cidadania: o social *stricto sensu*, o político e o econômico.

No que tange à cidadania social, nota-se que os conteúdos transmitidos por tais livros levam a crer e estimulam a desorganização social do negro. Neles a família negra inexistente, o negro não aparece dentro de seu lar, em uma família estruturada. Ele aparece na casa do patrão ou na rua. É como se não tivesse família, alicerce organizacional de qualquer agrupamento social. Uma outra forma de negar a organização social aos negros é a omissão generalizada de sua contribuição cultural para além daquelas tradicionais como o candomblé, a culinária ou a música. Nunca é mostrada a diversidade de origens e culturas do povo negro. Os livros não distinguem entre a formação cultural dos povos negros comerciantes que vieram para o Brasil (malês, tuaregues etc.) e aquela dos de cultura predominantemente agrícola. Não distinguem a diversidade de contribuições de povos nômades ou sedentários. A figura do negro é simplificada, como se somente negros de uma determinada origem tivessem vindo para o Brasil. Por outro lado, mesmo a cultura que é descrita pelos livros didáticos é encarada como folclore e pouco valorizada da perspectiva de uma sociedade tecnológica. Sendo assim, do ponto de vista da cidadania social *stricto sensu*, há uma subestimação do negro, pelo menos no que toca à família e à cultura.

Também no aspecto político a cidadania e a organização dos negros são camufladas. A imagem que é refletida a seu respeito é a de um ser acostumado e amoldado à escravidão, um negro submisso e serviçal. As revoltas negras, que não foram poucas, caem no esquecimento, não são comentadas. Dos quilombos, que proliferaram no país durante todo o tempo que durou a escravatura, apenas se menciona o de Palmares. No entanto, existiram e tiveram expressão muitos outros (Jabaquara, Campo Grande, Garimpeiros, Ambrósio, Sapucaí, Pilho, para citar alguns). Por seu turno, a contribuição maciça do elemento negro nas *guerras oficiais*, reconhecidas pelos livros didáticos, é omitida. Assim, o alunado desconhece, a participação volumosa de negros na Guerra do Paraguai, na Revolta dos Alfaiates ou na Balaiada. Tem-se, então, a impressão de que o negro não participou da conquista do solo brasileiro, da independência do país, de sua emancipação política. É como se a nacionalidade brasileira tivesse sido unicamente projeto e ação dos brancos.

Do ponto de vista da cidadania econômica também se verifica o mesmo comportamento de exclusão. Como já foi fartamente citado, ao negro é reservado, de modo *natural*, o mercado de trabalho das ocupações manuais, ao passo que as ocupações intelectuais são sempre consideradas como pertencentes aos brancos.

Por fim, nega-se qualquer tipo de cidadania ao negro quando se estimula e propaga a teoria do embranquecimento, que, em última instância, clama pelo desaparecimento da raça negra.

NOTAS

1. A pesquisa foi desenvolvida pela autora e contou com o apoio da Fundação Ford e do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, através de financiamento oferecido pelo II Concurso de Dotações da Pesquisa sobre o Negro no Brasil, e também do Ministério da Cultura, através do Programa do Centenário da Abolição.

2. A pesquisadora classificou os entrevistados por cor baseando-se nos critérios utilizados pelo senso comum, muito calcados na aparência visual, com destaque para tonalidades de pele e tipo de cabelo.

3. A pesquisadora classificou as fotos baseada nos critérios utilizados pelo senso comum, descritos na nota 2. Vale destacar, no entanto, que foram apresentadas apenas fotos de pessoas de cor preta e de cor branca. Os pardos não constaram da amostra fotográfica.

4. Entre os que citam explicitamente a questão racial, ver Negrão (1986), Silva (1988), Rosemberg (1984), Rego (1981) e Nosella (1981).

5. Ver prefácio de Jurandir Freire da Costa ao livro de Souza (1983).

BIBLIOGRAFIA

NEGRÃO, Esmeralda V. (1986) "Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos infanto-juvenis", in Fundação Carlos Chagas, *Diagnóstico sobre a situação de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*.

_____, (1987) "A discriminação racial em livros didáticos infanto-juvenis". *Cadernos de Pesquisa*, n° 63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

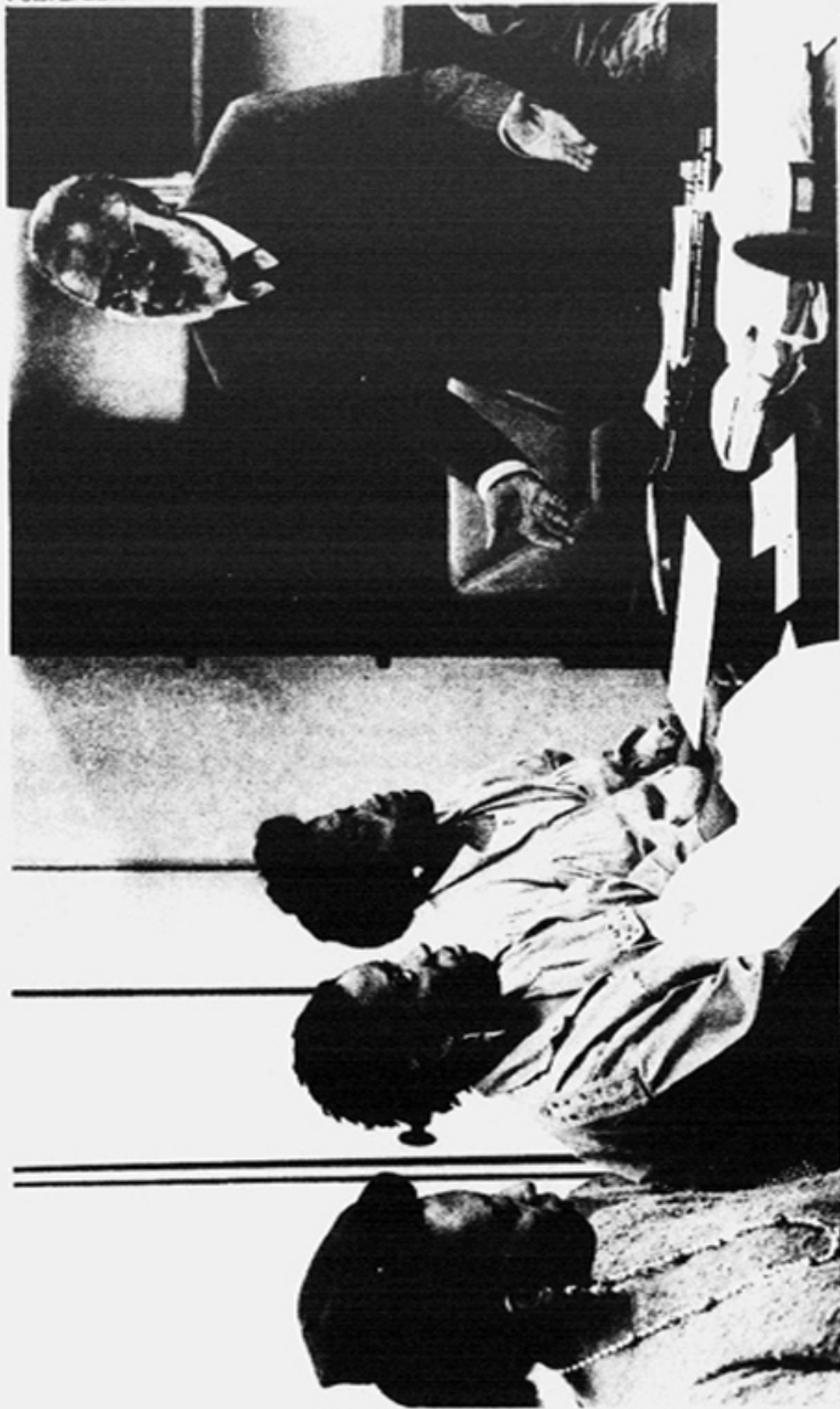
NOSSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. (1981) *As belas mentiras: as ideologias subjacentes aos textos didáticos*. São Paulo, Ed. Moraes.

REGO, Maria Filomena. (1981) *O aprendizado da ordem — a ideologia nos textos escolares*. Rio de Janeiro, Achiamé.

ROSEMBERG, Fúlvia. (1984) *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo, Global.

SILVA, Ana Célia da. (1988) O estereótipo e o preconceito em relação ao negro nos livros de comunicação e expressão do 1° grau, nível 1, Tese de Mestrado, UFBA.

SOUZA, Neusa dos Santos. (1983) *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro, Graal.



O Secretário Extraordinário de Defesa e Promoção das Populações Negras, Professor Abdias do Nascimento, participa de uma reunião do Fórum, com as professoras Jurema Agostinho da Cruz, Márcia Maria do Nascimento e Sheila Regina Barreto, uma sessão de avaliação do documento final, em agosto de 1991.

APÊNDICE B

O LIVRO DIDÁTICO: EXEMPLOS ILUSTRATIVOS

Neste apêndice, reproduzimos alguns exemplos da transmissão através do livro didático de estereótipos e informações distorcidas em relação ao africano e ao afro-brasileiro.

Para o leitor, entretanto, é fundamental apreciar estes exemplos ilustrativos dentro do contexto mais amplo da literatura escolar, que discrimina em primeiro lugar por omissão: de modo geral, a pessoa afro-brasileira nela não figura. Com a única exceção do tema escravidão e abolição, o Brasil e o mundo são retratados como se fossem povoados, construídos e vividos por brancos, que são "os brasileiros" ou "as pessoas". A partir dessa literatura, a criança afro-brasileira constrói uma imagem da realidade social que não a inclui. É através da ausência da sua própria imagem e da de sua família, então, que a literatura didática impõe à criança negra o chamado "ideal do ego branco".

Mesmo nos textos que abordam a experiência afro-brasileira de forma crítica, questionando implícita ou explicitamente a versão convencional, esse questionamento fica isolado como um tema à parte. Quando esses textos tratam da sociedade brasileira ou de temas gerais, as ilustrações apresentam apenas figuras de ascendência européia. É o caso, por exemplo, de Caminhando²⁵ em que todas as ilustrações dos capítulos sobre Ciências, Saúde e Higiene, sem exceção, são de figuras humanas brancas, quase todas louras.

Os seguintes exemplos ilustram como os estereótipos e distorções funcionam em momentos excepcionais: aqueles em que se projeta a figura do africano ou do afro-brasileiro.²⁶

É preciso assinalar, nesse contexto, outra dificuldade: a estereotipação das figuras negras quando, excepcionalmente, aparecem nas ilustrações dos livros didáticos.

Não é uma postura propositadamente racista. Não há intenção de discriminar. Apenas é tão "natural" a inferiorização do afro-brasileiro que ela é reproduzida inconscientemente.

Por isso mesmo, o efeito é pior que em outros sistemas de discriminação explícita.

1. Somos Todos Irmãos: Texto de Ensino Religioso Escolar
(São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas).

Pinte a cena que mostra quem é realmente amigo.



Este quadro transmite o estereótipo do negrinho pobre que espera o gesto paternalista e generoso do colega branco que lhe dá balas quando é "realmente amigo".

HÁ IRMÃOS ESQUECIDOS

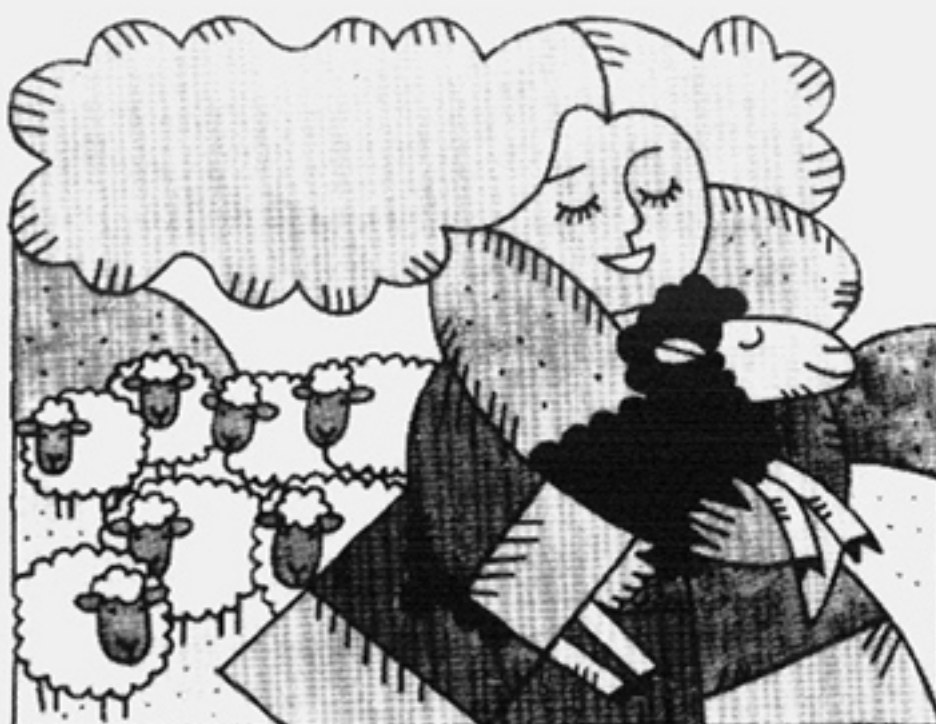


A pastorinha da aldeia,
descalça, cabelos soltos,
tem sete ovelhas brancas
e uma ovelha negra.

As brancas, gordas e fortes,
a negra, magra e feia.

— Pastorinha da aldeia,
que lindas ovelhas levas!

Todos olham as brancas,
ela acaricia a negra.



Neste quadro, as ovelhas brancas são "gordas e fortes", enquanto a negra é "mais fraca", "magra e feia". A pastorinha loura, de "cabelos soltos" (portanto, bonita), simboliza a autoridade, o amparo e a proteção. Exibindo uma postura de benevolência paternalista, ela acaricia a pobre ovelha negra, a única, evidentemente, com a qual a criança negra irá se identificar.

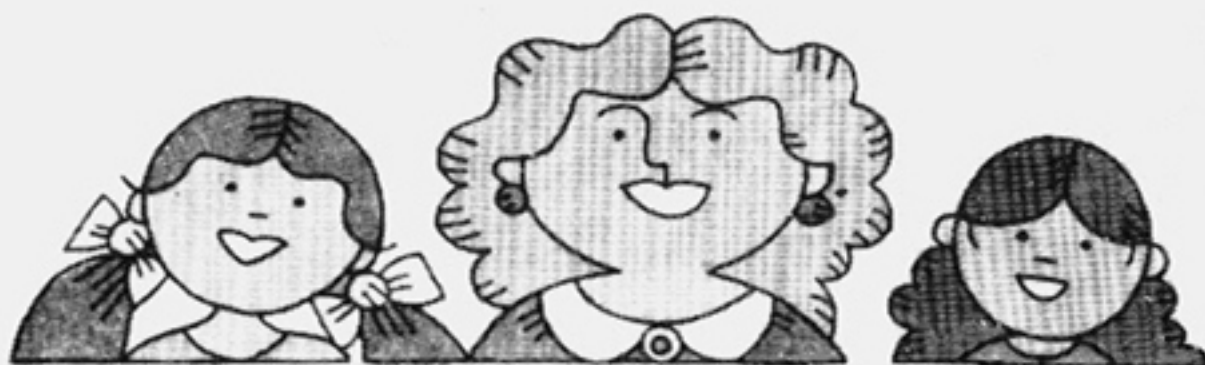
As relações de superioridade e inferioridade estão fortemente caracterizadas em função da cor. Diante desse quadro, a criança negra tem duas saídas: a auto-rejeição da sua própria identidade, ou seja, de si mesma, ou então a identificação com a imagem transmitida incutindo-lhe a submissão à superioridade do mundo branco.

AS FAMÍLIAS NÃO SÃO TODAS IGUAIS

Vou mostrar a família de alguns amiguinhos meus.



- O Rui mora com o pai e a mãe, e tem dois irmãos.



- A Rita mora com a mãe e a irmãzinha.



- O Olavo mora com o pai e a avó.



- A Bete mora com um casal que a cria como filha.

Neste quadro, que apresenta os vários tipos de famílias, a criança negra vem retratada, como sempre, não tendo família. Ela aparece apenas como órfã criada por um generoso casal branco. Este exemplo ilustra uma das mais notórias discriminações contra a criança negra na literatura escolar: a ela sistematicamente se nega o mais elementar referencial da infância — a família.

Pinte a cena que representa o que pode acontecer quando você não escuta as pessoas de sua família.



A criança negra desobedece e sofre as consequências, enquanto a inocente criança branca observa.

Quando alguém se arrepende de alguma coisa, é porque não gostou daquilo que fez.

Pinte a cena em que a criança está arrependida:



Mais uma vez, a criança negra é quem age de maneira errada, e ainda não se arrepende. Em contraste, a criança branca se arrepende ao se conscientizar do mal que fez.

2. Caso *O Sonho de Talita*

Um livro didático de utilização maciça nas escolas públicas foi alvo de denúncia do Sr. Edir Soares, de São Paulo, encaminhada à editora em janeiro de 1990, em forma de Carta Aberta, pela Comissão dos Religiosos, Seminaristas e Padres Negros do Rio de Janeiro. Aqui reproduzimos trechos do Dossiê: Discriminação Racial no Livro Didático, de autoria dessa comissão, em que está documentado o processo de denúncia e a resposta da editora: a modificação do texto na edição posterior à denúncia. A seguir, transcrevemos o Dossiê:

I — INTRODUÇÃO

A discriminação racial contra o povo negro no Brasil é bastante sutil. Todos temos consciência de que a TV Globo e demais empresas de comunicação de massa discriminam e marginalizam o povo negro. Podemos ver um exemplo gritante em uma das novelas da TV Globo *Tieta*. Todos sabemos que no estado da Bahia 80% da população, aproximadamente, são descendentes de negros; no entanto, a Globo teve coragem de levar ao ar uma novela sobre uma região da Bahia e entre os artistas desenvolvendo o papel dos 30 principais personagens da novela, nenhum era negro. Como processar a TV Globo por discriminação racial usando a atual legislação brasileira?

Assim como a TV Globo, várias outras empresas de comunicação, através de seus produtos, reforçam a discriminação, contra o povo negro. O que as entidades negras podem fazer? Tentando reponder a esta pergunta, a Comissão de Religiosos, Seminaristas e Padres Negros do Rio de Janeiro, aceitou assumir uma denúncia concreta vinda de um cidadão negro paulista: *EDIR SOARES*, de Lins, contra a *Editora Didática e Científica Ltda*, que reeditou uma das cartilhas de maior conteúdo racista já visto contra o povo negro. Esta cartilha chama-se *O Sonho de Talita*.

II — A DISCRIMINAÇÃO

As imagens falam mais do que as palavras. Entre as várias agressões racistas (inconscientes segundo a editora) que aparecem nas páginas 15, 17, 18, 20, 34, 38, 41, 42, 43, 45, 61 — destacamos algumas para a sua avaliação:

O bolo de coco

Vovó fez um bolo.
O bolo é de coco ralado.
Ele leva ovo.
O bolo ficou fofo e bonito.

A garotada comeu o bolo todo.
Como estava gostoso!
Diva comeu mais.
Ela é gulosa, gulosa!

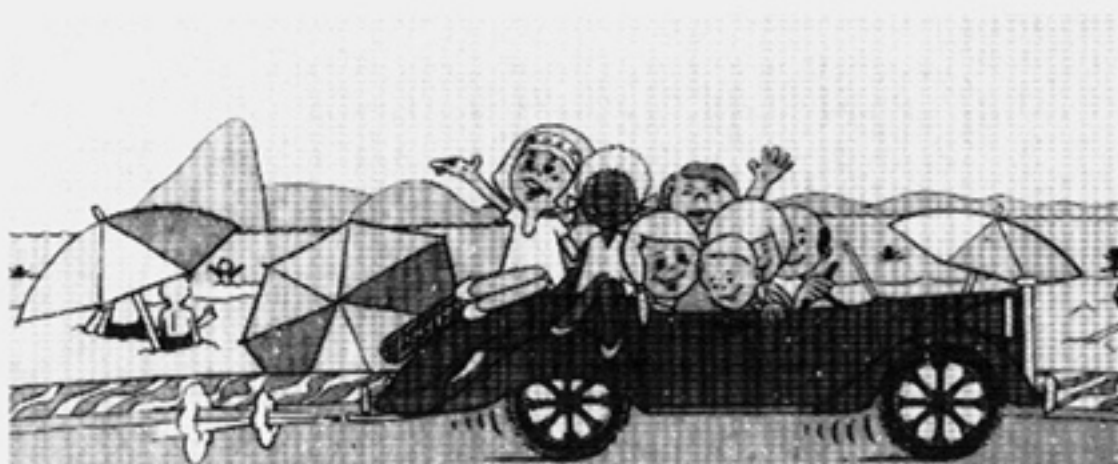


O desenho mostra crianças comportadas e Diva entalada com um pedaço de bolo.

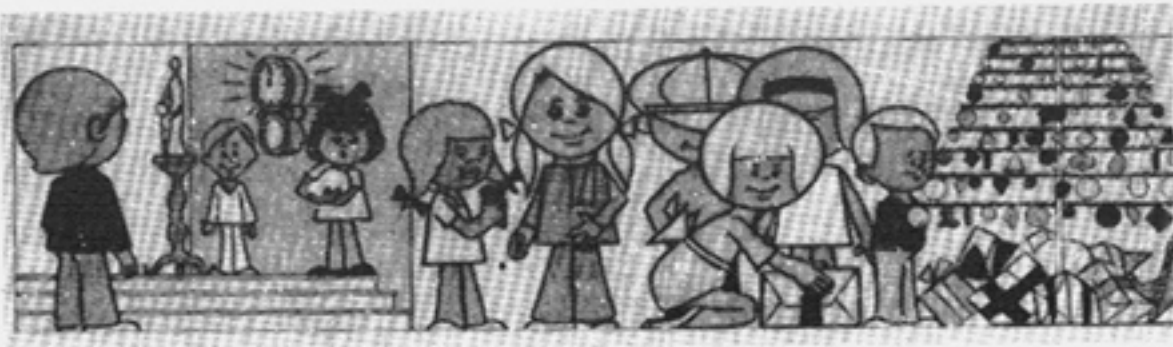
Um passeio de carro

Sábado todos foram a Copacabana.
Foram no carro do papai.
Levaram Mauro, Nara, Vera e Diva.
Beberam Coca-Cola na garrafa.

Como o mar é bonito!
E as barracas coloridas!
Todos riram da cara da Diva.



O que Diva tem de diferente das demais crianças para todos rirem da cara dela?



Noite de natal. As crianças se envolvem com presentes. Diva vai comer cenoura crua.

Marieta estava lavando a escada e Diva ia subir.

Mamãe falou:

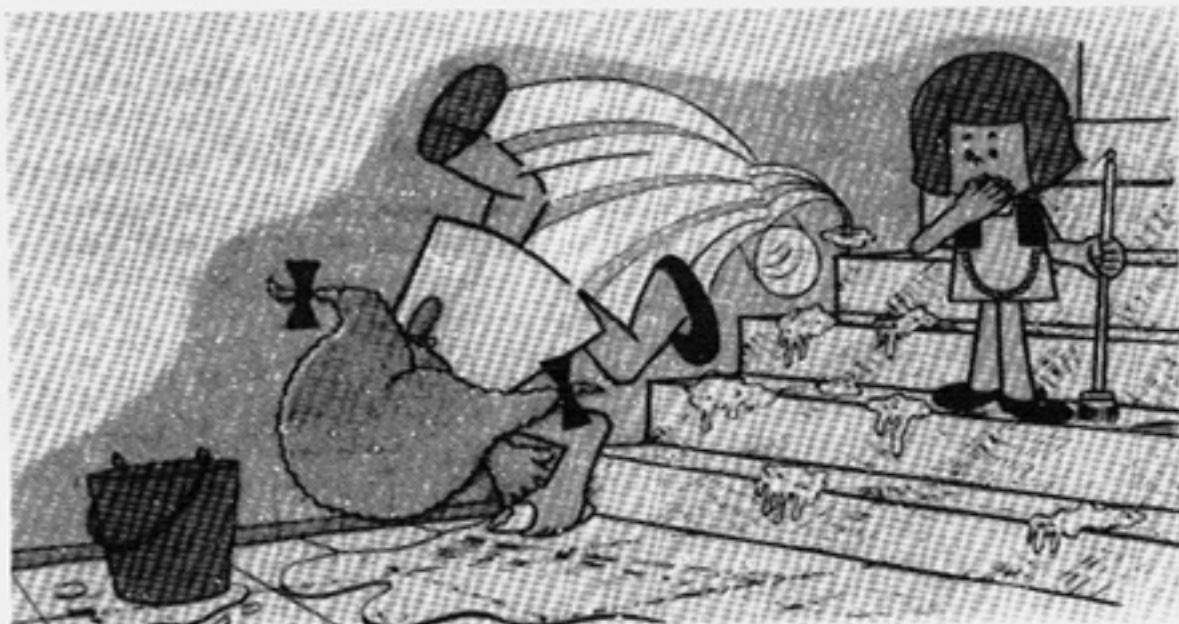
— Espere. A escada está cheia de espuma de sabão.

— Eu subo devagar.

Diva escorregou, caiu de testa no chão e rasgou o vestido.

Foi um bom castigo!

Diva não vai à festa.



A criança negra é a desobediente, desatenciosa. É a que merece castigo.

III — A AÇÃO DO GRUPO NEGRO

Depois de avaliar muito bem a denúncia e a cartilha em questão, a comissão dos religiosos decidiu por escrever uma carta aberta à editora e entregá-la em mãos. Eis a íntegra da carta:

São João de Meriti, 25 de janeiro de 1990.

DE: Executiva dos Religiosos, Seminaristas e Padres Negros - RJ
PARA: Editora Didática e Científica Ltda - Tele 289-7395 e 8245.
Rua Vilela Tavares nº 90 CEP 20751-MEIER Rio de Janeiro.

XXXXXXXXXX CARTA ABERTA YXXXXXXXXXX

Solicitamos a esta Editora que, juntamente com os autores, revejam o conteúdo da cartilha O SONHO DE TALITA - 1ª série. A nossa avaliação é que ela tem um agressivo conteúdo racista, talvez, atitude inconsciente dos autores, que, possivelmente, sejam vítimas do racismo impregnado e transmitido pela sociedade brasileira.

Aproclamação contra este livro chegou-nos através de carta de LINS, São Paulo, enviada pelo Sr Edir Soares.

Chamamos a atenção desta Editora e seus autores para que revejam especialmente as seguintes páginas:

- pág 15--o adjetivo atribuído a DIVA, única negra entre as sete crianças, é pejorativo: "DIVA É A MAIS GULOSA."
- pág 17--a figura mostra DIVA comendo bolo a ponto de ficar entala. As demais crianças brancas estão "compãtadas", apenas olhando o bolo. No texto vem a seguinte frase "DIVA COMEU MAIS; ELA É GULOSA, GULOSA!"
- pág 18--a figura mostra as crianças indo passear de carro na praia. O desenho está normal na apresentação dos componentes. O texto que explica o desenho, no entanto, desacarrega o seu encanecado racismo na seguinte expressão (que na nossa opinião não tem nada a ver com o desenho): "TODOS BIRUM DA DIDA LÁ DIVA."
- pág 20--o tema é A CASA DE TALITA. O texto coloca DIVA, a negra, varrendo a casa, dando margem à criança leitora para imaginar que DIVA é a empregada doméstica, a serviçal da casa: "DIVA PASSA A VASSOURA NA CASA".
- pág 34--o tema é um dia de chuva. O texto assim cita DIVA: "DIVA COMIA BOLO DE F" totalmente fora do contexto!
- pág 35--nesta página temos um dos poucos momentos em que os autores colocam DIVA transmitindo uma mensagem positiva: boas maneiras.
- pág 41--para transmitir um ato de desobediência os autores recorreram à figura da negra DIVA, apesar da equipe ser num total de 8 crianças. A criança negra DIVA é a desobediente e por isto deve ser castigada!

pág 42--os autores reforçam e reproduzem o inconsciente coletivo da sociedade brasileira, no que se refere à gozação ao povo negro unindo as três palavras: macaco-banana-negro. Não esqueçamos de que na página 8 a cartilha já apresentou um macaco com uma bolsa cheia de bananas e todas as vezes que mostrou uma criança comendo banana, esta criança era negra.

pág 43--os autores reforçam a imagem da negra DIVA como sendo a criança gulosa: ela chupa de vez dois picolés!

pág 45--mais uma vez mostra a criança negra como sendo uma desastrosa, não sabe fazer nada direito: "DIVA PASSOU MANTEIGA NO PÃO. SUJOU O AVENTAL DE RENDA."

pág 61--o tema é presentes de natal, no entanto, estranhamente o desenho apresenta DIVA comendo conoura crua... na noite de natal!

Estes fatos revelam-nos um escandaloso conteúdo racista em um manual para crianças que irão frequentar seus primeiros anos escolares. Uma criança branca, com esta bruta carga de racismo, só tem que ser racista e uma criança negra, infelizmente, tende a cair num complexo de inferioridade que tanto bem fez e faz à classe dominante branca, pois uma pessoa com complexo de inferioridade é mais facilmente explorada e manipulada.

Diante destes fatos expostos solicitamos da Editora que:

1) Suspenda imediatamente a comercialização e distribuição da referida cartilha;

2) Apresente-nos um rascunho para uma nova edição, atendendo as críticas acima apresentadas;

3) Dê-nos uma resposta até o dia 15 de março de 1990;

Não havendo um acordo até a data acima referida, iniciaremos um trabalho de denúncia na grande imprensa, escolas e entidades negras, bem como iremos usar o caminho jurídico.

O nosso endereço é

Comissão dos Religiosos, Seminaristas e Padres negros-RJ

Fraça Getúlio Vargas, nº1 Igreja Matriz

CEP25520 - São João de Meriti - RJ

Temos esperança de que a Editora, juntamente com os autores, após uma atenciosa releitura da cartilha percebam a necessidade da reparação e a justiça de nossa solicitação.

Atenciosamente

Frei David R. Santos *ofm*
pela executiva

Em seguida, fizemos uma consulta ao advogado que presta serviços à comissão e o mesmo elencou cinco possibilidades, não excludentes, de levar a questão pelo caminho jurídico.

No dia 20 de fevereiro de 1990, a editora manda-nos outra carta enviando-nos a arte finalizada da futura edição com todas as modificações sugeridas por esta comissão. Nesta carta a editora toca na questão central que gera o *RACISMO À BRASILEIRA*: "*Aproveitamos para esclarecer que nunca foi intenção da autora e da editora desmerecer os nossos irmãos e o povo negro e muito menos apresentar às nossas crianças uma cartilha que demonstrasse conteúdo racista*". Ou seja: o racismo está tão impregnado na sociedade brasileira que as pessoas do mundo branco não percebem quando elas ou suas estruturas, suas produções etc., praticam o racismo contra nós.

V — A CARTILHA MODIFICADA

No início colocamos alguns exemplos do racismo transmitido pela cartilha. Aqui nós colocamos as modificações empreendidas pela editora. Procuram comparar:

Um passeio de carro

Sábado todos foram a Copacabana.
Foram no carro do papai.
Levaram Mauro, Nara, Vera e Diva.
Beberam Coca-Cola na garrafa
Como o mar é bonito!
E as barracas coloridas!



A editora eliminou a frase que dava a carga racista à página.

Talita ia a uma festa.
Marieta estava lavando a escada e Talita ia subir.
Mamãe falou:
— Espere. A escada está cheia de espuma de sabão.
— Eu subo devagar.
Talita escorregou, caiu de testa no chão e rasgou o vestido.

A editora eliminou totalmente o desenho e no texto substituiu Diva por outro personagem.

Presentes de Natal

A casa de Talita já estava toda enfeitada.
Que linda árvore de Natal!
Cheia de bolas coloridas!
Em volta havia muitos embrulhos.
A garotada estava curiosa.
Quando o relógio bateu meia-noite, todos se abraçaram e foram
ver os presentes.
As meninas ganharam jogos e livros.
Os meninos receberam bolas e carrinhos.
Que alegria!



Nesta página a editora tirou a cenoura das mãos de Diva e colocou um presente.

DESAFIO AOS MILITANTES:

- 1) Na sua opinião, quem saiu ganhando com este trabalho: só a comunidade negra?
- 2) Como divulgar este e outros trabalhos nas escolas de seu bairro e entre os demais negros que não participam de grupos de base?

IV — A PROPOSTA

A partir da vitória deste trabalho de denúncia e diálogo, queremos propor a todas as entidades negras que façam estudos críticos sobre os livros didáticos usados em sua região e se encontrarem situações que comprovem a discriminação racial, pressionem a Editora responsável através de cartas registradas. Lembramos ser fundamental recorrer à assessoria jurídica, uma vez que a mesma poderá ajudar a definir se há ou não infração sujeita a punição dentro da lei que aí está.

3. *Vamos Conhecer o Brasil*. Estudos Sociais, Ciências e Saúde para 4ª série (São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas).



COMPOSIÇÃO ÉTNICA

Os elementos étnicos que formaram nosso povo foram o *branco*, o *negro* e o *índio*.

A maioria dos brasileiros tem cor branca, pois descende de europeus: primeiro dos povoadores portugueses, depois dos imigrantes italianos, espanhóis, alemães, eslavo-poloneses, lituanos, russos, sírio-libaneses e outros.

Aparecem em menor quantidade os negros, que descendem dos que foram trazidos da África em tempos passados.

Além de exemplificar a minimização da população de origem africana, o texto destaca as distintas procedências dos descendentes de europeus, citando portugueses, italianos, espanhóis e assim por diante. Em contraste, os afro-brasileiros — descendentes de povos bantos e sudaneses, da África ocidental, meridional, central e oriental, com suas diversas identidades nacionais de origem (gege/ewe, yoruba/nagô, etíope, quimbundo e assim por diante) — são identificados apenas como "negros descendentes dos que foram trazidos da África". A escamoteação das procedências originais contribui para deixar a identidade africana obscura, sem a nitidez e riqueza de definição atribuídas à europeia. Mais eficaz nesse sentido, entretanto, é a própria denominação negro, termo cunhado originalmente para cumprir esse exato fim.

4. *Ainda Brincando*. Estudos Sociais, 2ª série, 1º grau (São Paulo: Editora do Brasil).



6 — O TRABALHO DOS ESCRAVOS PELA GRANDEZA DE NOSSA PÁTRIA

Escravos eram negros que há muitos anos atrás foram trazidos da África para o Brasil, pelos portugueses.

Aqui no Brasil eram vendidos aos senhores ricos das fazendas e das cidades.

Trabalhavam muito mas não tinham direitos e viviam sempre dependendo dos senhores que os compravam.

Muitos escravos sofriam castigos e maus-tratos se desobedecessem aos seus senhores.

Durante muito tempo houve escravos no Brasil, mas houve também muitos brasileiros que sentiram que os negros não podiam continuar da maneira como viviam, só trabalhando e recebendo maus-tratos.

Pensando muito em uma vida melhor para os negros, os brasileiros foram trabalhando e tudo fazendo para a libertação dos escravos.

Foi assim que no dia 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou uma lei que terminou com a escravidão no Brasil.

Desse dia em diante, os negros não eram mais escravos de senhor algum. Eram livres.

O Dia da Libertação dos Escravos foi um grande dia para todos os brasileiros.

Os escravos receberam com grande alegria a notícia da liberdade.

Devemos muito aos escravos que trabalhando ajudaram a construir o nosso imenso Brasil.

Este texto transmite a identidade exclusivamente branca dos "brasileiros", cuja benevolência teria sido o único fator a ensejar a libertação dos negros pela bondosa Princesa Isabel, deixando-os "livres". Ignorando toda a história da rebeldia africana contra o sistema colonial e escravagista, bem como as condições de servidão de fato em que ficou a população ex-escrava após a abolição, o texto reproduz a mentira cívica tradicionalmente propagada pela ideologia da "democracia racial".

5. *Passeio pelo Mundo*. Estudos Sociais, 4ª série, pp. 113-114.

Este texto examina as contribuições dos índios, dos portugueses e dos africanos à formação da cultura brasileira.

Numa pérola de discurso eurocentrista, a listagem das respectivas contribuições credita exclusivamente aos portugueses "o conhecimento científico e artístico". Somente o leitor atento irá observar que, na página seguinte, a afirmação é desmentida com a informação de que os negros "possuíam um bom domínio das técnicas agrícolas e conheciam a pecuária". Não se faz menção alguma, entretanto, à avançada tecnologia metalúrgica dominada por africanos naquela época (para não falar na astronomia, medicina, cirurgia e navegação). Nenhum desses conhecimentos (nem mesmo aqueles mencionados no próprio texto) consta da posterior enumeração das "influências negras" à cultura brasileira.

Um exemplo clássico do discurso implicitamente antiafricano por omissão está na afirmação de que a escravização dos indígenas "fracassou, pois os índios não estavam acostumados a este tipo de trabalho, nem à vida sem liberdade". Tal afirmação, além de escamotear o genocídio praticado contra os povos indígenas, reforça o estereótipo do africano naturalmente apto à escravidão: submisso e subserviente, sem amor à liberdade. Implícita nessa frase, também, está a referência à badalada escravidão praticada na África pré-colonial. No entanto, sua natureza era inteiramente distinta daquela da escravidão mercantilista europeia perpetrada contra os africanos. Esta reduzia o escravo ao status de objeto, de coisa, negando-lhe a própria condição humana, procedimento desconhecido na África tradicional.

Ignorando todo o processo de luta libertária do africano no Brasil, o balanço das contribuições à cultura brasileira credita exclusivamente ao índio "o sentimento de amor à liberdade e a maneira descontraída do homem brasileiro".

Quanto à contribuição espiritual, a referência às diversas "religiões cristãs" se contrapõe à citação das "seitas de origem africana". No capítulo do ensino religioso, o texto cita todas as religiões (inclusive algumas quase inexistentes no País), menos as afro-brasileiras. Assim, exclui pura e simplesmente a tradição religiosa reconhecida como própria à maioria do povo brasileiro.

ENSINO RELIGIOSO

Pergunte a alguns colegas de classe a que religião eles pertencem. Você verá que alguns são *católicos*, outros *protestantes*, outros *budistas* etc.



CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO BRASILEIRA

Os Indígenas

Quando a esquadra de Cabral desembarcou no Brasil, a tripulação portuguesa teve os seus primeiros contatos com os indígenas. O povo indígena vivia de modo primitivo e, por isso, ficava admirado com todos os utensílios que lhes eram exibidos pelos portugueses.

Os hábitos e conhecimentos indígenas exerceram influências na formação da cultura brasileira.

Entre as inúmeras influências, podemos citar:

- *o sentimento de amor à liberdade e a maneira descontraída do homem brasileiro;*
- certos tipos de dança folclórica como o cateretê, o desafio nordestino etc.;
- lendas como o saci-pererê, o caipora e o curupira;
- diversas palavras do idioma guarani como, por exemplo, mandioca, abacaxi, taquara e tamanduá;
- a introdução de certos produtos, como o milho, a mandioca, na alimentação;
- instrumentos musicais, como o maracá.

Os Portugueses

Os portugueses foram os colonizadores de nossa terra e a governaram por muito tempo. Evidentemente, foram eles os que mais contribuíram para a formação de nossa cultura, tanto no campo material como no campo espiritual.

No *campo material*, recebemos todos os utensílios e instrumental técnico, além dos mais diversos produtos da criação humana, utilizados na Europa e que ainda eram totalmente desconhecidos pelos indígenas brasileiros.

No *campo espiritual*, nos foram transmitidos os conhecimentos científico e artístico já desenvolvidos na Europa.

É impossível enumerarmos tudo aquilo que os portugueses nos transmitiram. A título de exemplo, podemos citar:

- o sentimento cristão, manifestado através das diversas *religiões cristãs* existentes no Brasil, entre as quais a Católica, que possui o maior número de adeptos;
- o idioma que falamos, que é o *português*;
- o conhecimento científico e artístico;
- as leis jurídicas e a organização social;
- as inúmeras festas populares, como a folia de reis, o bumba-meu-boi etc.

Os negros

Para desenvolver o trabalho agrícola, os portugueses necessitavam de um grande número de pessoas. A princípio, se utilizaram

Para solucionar o problema da mão-de-obra, os ricos senhores de terra resolveram trazer para trabalhar no Brasil grandes quantidades de negros africanos. Com isso, teve início um dos capítulos mais tristes e vergonhosos de nossa história: *a escravidão do negro*.
da mão-de-obra indígena. Mas a experiência fracassou, pois os índios não estavam acostumados a este tipo de trabalho, nem à vida sem liberdade.

Os negros, ao contrário dos indígenas, possuíam um bom domínio das técnicas agrícolas, conheciam a pecuária e tinham uma organização social desenvolvida. Portanto, a cultura negra era mais adequada às necessidades do colonizador europeu.

O trabalho escravo foi tão importante no tempo colonial que o negro foi considerado *os pés e as mãos do senhor*.

A influência do negro na formação de nossa cultura se faz presente:

- na *alimentação*, onde são freqüentes os pratos de origem africana, como o vatapá, o acarajé, o caruru, a canjica etc.;
- na *música*, onde se faz sentir o ritmo marcante das músicas africanas, como o do samba, por exemplo. Também são de origem africana diversos instrumentos musicais como a cuica, o atabaque, o berimbau, o reco-reco, o ganza e o agogô;
- no *idioma*, onde inúmeras palavras de origem africana são usadas constantemente, como batuque, bengala, xingar, macumba, quitanda, samba, cachaça etc.;
- no *vestuário*, onde é comum o uso do chinelos e de panos nas costas;
- na *religião*, onde se destacam *seitas de origem africana* como a umbanda e o candomblé.



6. Relação resumida e parcial de livros infantis que não ostentam estereótipos antiafricanos e de fontes de informação sobre a história africana e afro-brasileira.²⁷

Citamos estas obras como referência inicial para o profissional interessado em aprofundar os temas abordados do Fórum. De forma alguma pretendemos que a lista seja exaustiva.

Livros infantis

Carlos Alberto Castello Branco. *A Máquina de Pensar Bonito contra o Medo que o Medo Faz*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

Cuti, *A Pelada Peluda no Largo da Bola*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1988.

Ganymedes José. *Na Terra dos Orixás*, São Paulo: Ed. do Brasil, 1988.

Geni Guimarães. *A Cor da Temura*, São Paulo: FTD, 1989.

Helena Rodrigues. *Arroz e Feijão*, Petrópolis: Vozes, 1988.

Inaldete Pinheiro Andrade. *Pai Adão era Nagô*, Recife: Produção Alternativa, Centro de Cultura Luiz Freire, 1989.

———. *Cinco Cantigas para Você Contar*, Recife: Produção Alternativa, Centro de Cultura Luiz Freire, 1989.

Lúcia Pimentel Góes. *O Voo de Pretinha e Branquinha*, São Paulo: Ed. do Brasil, 1988.

Odete de Barros Mott. *A História Contou*, São Paulo: Ed. do Brasil, 1988.

Regina Siguemoto/Martinez. *Uma Pipa tão Pipa no Céu*, São Paulo: Ed. do Brasil, 1989.

Rogério Barbosa. *Contos ao Redor da Fogueira*, Rio de Janeiro: Agir, 1990.

Como parte integrante desta relação, remetemos o leitor às obras citadas nas referências ao final do presente volume.

- Abdias do Nascimento. *O Genocídio do Negro Brasileiro*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- . *Sortilégio II: Mistério Negro de Zumbi Redivivo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- . *O Quilombismo*, Petrópolis: Vozes, 1980.
- Elisa Larkin Nascimento. *Pan-Africanismo na América do Sul*, Petrópolis e Rio de Janeiro: Vozes e Ipeafro, 1981.
- . (Org.) *Revista Afrodíaspóra*, nº 6-7 (1986), Rio: Ipeafro. Textos do curso "Concientização da Cultura Afro-Brasileira".
- . *Dois Negros Libertários*, Rio de Janeiro: Ipeafro, 1985.
- Emanoel Araújo (org.). *A Mão Afro-Brasileira: Significado da Contribuição Artística e Histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.
- Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. *Escola, Espaço de Luta contra a Discriminação*, São Paulo: Secretaria de Estado de Educação, 1988.
- João Carlos Rodrigues. *Pequena História da África Negra*. Rio de Janeiro: Globo e Biblioteca Nacional, 1991.
- Joel Rufino dos Santos. *A Questão do Negro na Sala de Aula*, São Paulo: Ática, 1990.
- Juana Elbein dos Santos. *Os Nagô e a Morte*, Petrópolis: Vozes, 1979.
- Marco Aurélio Luz, *Cultura Negra e Ideologia de Recalque*, Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- Muniz Sodré, *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
- . *O Terreiro e a Cidade*, Petrópolis: Vozes, 1988.
- Rogério Andrade Barbosa. *La-Le-Li-Lo-Luta (Um Professor Brasileiro na Guiné-Bissau)*, Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- Zilá Bernd. *Introdução à Literatura Negra*, São Paulo: Brasiliense, 1988.

APÊNDICE C

A CARGA PEJORATIVA ATRIBUÍDA ÀS PALAVRAS "NEGRO" E "PRETO"

O uso pejorativo das palavras "negro" e "preto" tem efeitos psicológicos muito sérios para a pessoa dessa cor. A própria definição dessas palavras, transcritas do dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, transmite o peso dessa identificação. Uma leitura atenta dos jornais revelará o uso diário de expressões como "lista negra", "face negra", "dias negros" e assim por diante.

Definição da palavra "preto"

1. Que tem a mais sombria de todas as cores; da cor do ébano, do carvão. (...)
4. Sujo, encardido.
5. Diz-se do indivíduo negro.
6. Diz-se da cor da pele desses indivíduos, (...)
8. Difícil, perigoso: "Eu vi as coisas pretas". (...)
Preto de alma branca — Indivíduo negro bom, generoso, nobre, leal.

Definição da palavra "negro"

1. De cor preta;
2. Diz-se dessa cor; preto.
3. Diz-se do indivíduo da raça negra; preto.
4. Preto.
5. Sujo, encardido, preto: "a criança está com as mãos negras".
6. As nuvens negras anunciavam tempestade.
7. Muito triste; lúgubre: "pensar que sua morte poderia ocorrer em Lisboa... o fazia mergulhar na mais negra infelicidade" (Casimiro de Abreu).
8. Melancólico, funesto, lutuoso: "Negro destino o esperava".
9. Maldito, sinistro: "Em negra hora chegou ali aquele bandido".
10. Perverso, nefando: "O negro crime abalou a cidade".
11. Indivíduo da raça negra.
12. Escravo.

Definição da palavra "branco"

- (...)
8. Fig. Sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo: alma branca. (...)
 12. Homem de raça branca.

Nota-se que a palavra "homem" não figura nas referências à pessoa negra ou preta nas respectivas definições, e sim "indivíduo".

APÊNDICE D

A CRIANÇA NEGRA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA *

Vera Regina Triumpho

Este trabalho está sendo realizado pelos Agentes de Pastoral Negros nas periferias urbanas de algumas cidades do Estado do Rio Grande do Sul. É um trabalho voluntário, de resgate da cultura Afro-brasileira, visando elevar a auto-estima da criança negra.

Sabe-se, através de pesquisas, que a criança negra tem uma baixa auto-estima porque, apesar de vivermos num país de grande diversidade cultural, vê-se, explicitamente, que a cultura afro-brasileira é quase sempre desprezada. O que prevalece em nossa sociedade, formada na sua maioria por negros e mestiços, são as culturas européias. Então nós, Agentes da Pastoral Negros, resolvemos iniciar este trabalho de resgate nas periferias, através da educação não-formal.

Justifica-se assim a apresentação deste trabalho, pois é uma proposta para uma nova sociedade, onde as diferenças culturais sejam resgatadas e respeitadas. Onde a conscientização de uma criança negra leve não só ao reconhecimento de seu valor como pessoa, mas ao compromisso de libertar outras crianças e jovens negros que ainda não encontraram o verdadeiro caminho de sua libertação, nesta sociedade que os discrimina.

Em 1984, iniciamos um trabalho de conscientização da comunidade negra nas periferias da Grande Porto Alegre e, mais tarde, estendemos o trabalho ao interior do estado.

Constatamos, em seguida, que a criança negra tem uma baixa auto-estima. Ela não gosta de ser negra. Quais os motivos que levam as crianças negras a não se gostarem?

* Texto apresentado à 42ª Reunião da SBPC Porto Alegre, 9 de julho de 1990.

É só analisarmos a sociedade brasileira. Ela é formada por diferentes culturas, mas somente as culturas européias são valorizadas. Outras culturas como a afro-brasileira, por exemplo, são oficialmente abafadas e muitas vezes desrespeitadas.

A criança negra, mesmo antes de chegar à escola, já aprendeu na infância a não aceitar a sua cor e a sua cultura, a gostar só do que vem do mundo branco.

Quando a criança negra chega à escola, ela reforça o que já tem de negativo contra si e sua comunidade. Veja-se por exemplo os livros didáticos, que são instrumentos de conscientização de inferioridade da raça negra.

É nesse mundo de discriminação que nós encontramos a criança negra de periferia. Lá ela sofre dupla discriminação: a social e a racial. Então elaboramos um projeto de educação não-formal para trabalharmos com essas crianças.

O projeto foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa, cujo objetivo foi preparar os monitores, foram selecionadas 10 pessoas para a monitoria. Através de palestras com especialistas (historiadores, antropólogos e educadores), elas foram conhecendo as culturas africanas, a história do negro na África e nas Américas, a cultura afro-brasileira. Discutiu-se muito como trabalhar a cultura popular nos bolsões de miséria nas periferias urbanas.

Na segunda etapa do projeto foi desenvolvido o trabalho junto à criança negra de periferia. Formamos um grupo na zona sul, vilas São José e Maria da Conceição. A criança negra, através de seus monitores, começou a ter contato com essa realidade, por meio da dança, dos penteados, da culinária, da pintura em tecido com a estampa africana, da indumentária, da religião e da história do negro. A criança negra começou, então, a conhecer um mundo muito seu, mas que estava diante dos valores de sua família — dançar, cantar, rezar e vestir o colorido são valores positivos da cultura que vieram com o seu povo da África para o Brasil.

A criança negra também descobriu que a África é um grande e rico continente. Quando os europeus lá chegaram, havia nações na África Negra, como a sudanesa, onde brilhavam povos extraordinariamente desenvolvidos. Algumas sociedades africanas possuíam alta organização social. Sociedades que trabalhavam o ferro e possuíam uma metalurgia desenvolvida, tanto que está comprovado que a metalurgia do ferro, no Brasil, foi introduzida pelos negros.

A criança negra começou a conhecer e a orgulhar-se de sua história, sempre que o passado do seu povo é de luta e de glórias, que pertence a um povo com seus heróis, como Zumbi dos Palmares, por exemplo.

A partir desse trabalho, a criança negra começou a refletir e a perceber que pertence a uma cultura diferente. Começou a debater com as crianças de sua comunidade sobre as culturas africanas e sobre a discriminação.

Hoje o projeto espalhou-se por várias regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Muitos jovens, hoje monitores, são oriundos dos primeiros grupos de crianças negras que foram trabalhadas.

Por outro lado, a Secretaria de Educação do Estado tomou conhecimento dessa atividade pioneira, verificou os resultados positivos, especialmente na elevação da auto-estima da criança negra, e começou a investir numa atividade semelhante, nas escolas de periferia da rede estadual de ensino. O Projeto "O Negro e a Educação", da Secretaria do Estado da Educação, é baseado nessa experiência que nós, da comunidade negra, já realizávamos nas periferias e nos bolsões de miséria onde se encontra a maioria do povo negro.

Conclusivamente, nós, educadores negros progressistas, estamos enganados na luta por uma sociedade mais justa e fraterna. Temos que continuar trabalhando nas periferias, pois é lá que está o nosso povo negro na sua maioria. Temos que ter um compromisso com a nossa criança negra que está numa escola de modelo uniforme, portanto não igualitária, uma escola elitista, uma escola burguesa, uma escola racista, uma escola viciosa na reprodução de discriminação e estereótipos contra o negro. Temos que lutar para que o caráter pluricultural da sociedade brasileira nos leve a um projeto educacional que tenha uma escola também pluricultural.

CÂMARA GAÚCHA QUER O NEGRO NOS CURRÍCULOS

Porto Alegre — As escolas municipais de 1º e 2º graus terão nos currículos estudos sobre a raça negra e a sua contribuição na formação sócio-cultural brasileira. Isso porque a Câmara de Vereadores da capital gaúcha derrubou ontem, por unanimidade dos 27 vereadores presentes, o veto do prefeito Olívio Dutra (PT) ao projeto do vereador petista Adroaldo Correa, que institui a discussão sobre o negro nas escolas. "Somos mais de 50% da população brasileira. Não estamos falando de uma minoria", justificou o vereador, que é mulato. Em 12 de junho, o prefeito Olívio Dutra havia vetado o projeto.

Jornal do Brasil — 30-6-91



Outro flagrante da reunião do Fórum, no gabinete do Secretário, em agosto de 1991. Da esquerda para a direita, Maria Helena Ribeiro dos Santos, Carlos Alberto Medeiros, Jurema Agostinho da Cruz, Márcia Maria Nascimento, Sheila Regina Barreto da Silva, o Senador Abdias Nascimento, Valdimir Silva Costa, Adilson Pinto Monteiro, Néia Daniel de Alcântara, Vanda Maria de Souza Ferreira, Teresa Lirio e Lia Vieira.

APÊNDICE E

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

TEMA: EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

12 de agosto de 1991

Mais uma vez, no processo de libertação de um povo, toca ao oprimido o ônus de libertar o opressor de seus preconceitos e educá-lo para a convivência democrática numa sociedade moderna.

É o que está ocorrendo, de maneira discreta, no contexto de nosso sistema de ensino fundamental. A comunidade afro-brasileira, através do seu movimento negro organizado, tem denunciado com frequência o conteúdo racista, antinegro, dos currículos escolares e dos livros didáticos destinados às crianças.

Na avaliação da professora Vera Triumpho,

(...) o livro didático se torna o principal instrumento de discriminação racial na escola (...) seu conteúdo atinge, embora de modos diferentes, tanto os alunos negros como os alunos brancos, reforçando a imagem de que os negros são seres humanos inferiores e os brancos, superiores.

As nossas leis de ensino falam em educação para todos e respeito às diferenças. A escola nunca respeitou o povo negro na sua diferença cultural. Apesar do colonialismo e do capitalismo, a comunidade negra luta para preservar e expandir sua cultura, quase sempre invisível, mas ativo fermento matriz da chamada democracia racial brasileira.

O Brasil não vive numa democracia racial, como explica Joel Rufino dos Santos em seu livro *A Questão do Negro na Sala de Aula*,

(...) Democracia racial seria, numa definição sumária, um certo padrão de relações raciais em que as oportunidades fossem iguais para todas as raças envolvidas. Infelizmente, as oportunidades nunca ocorreram em pé de igualdade.

A discriminação racial sofrida pelo negro na sociedade brasileira se reflete no sistema formal de ensino.

Os professores geralmente negam a existência de discriminação racial na escola. Afirmam que todos os alunos são tratados, em sala de aula, da mesma maneira. Entretanto, os alunos negros não têm o direito de serem identificados a partir de sua identidade cultural.

O ensino formal de base europeizada apresenta uma imagem que inferioriza o povo negro brasileiro. Tem como modelo uma variedade de estereótipos, tais como incapacidade, submissão, feiúra, burrice, preguiça, etc. Essas imagens negativas que aparecem nos livros didáticos levam as crianças e jovens negros a se sentirem mal na escola, o que contribui para a sua evasão ou fracasso escolar e reforça, ainda, a sua baixa estima. A sociedade, através dos livros didáticos, perpetua mitos e estereótipos — o negro é incapaz, algo negativo, que não presta, que só faz o mal. Assim, ser negro é feio, branco é bonito, branco é que pode chegar a ser na sociedade. Então é o branco que aparece como doutor, general, comerciante, dentista e até professor, mesmo sendo esta uma profissão mal-remunerada, pois é uma profissão que se conquista através dos bancos escolares. Então, o negro também não aparece como professor.

"Em certa ocasião, quando participava de um painel sobre a questão do negro e a educação, uma professora disse que não havia racismo em seu fazer pedagógico, que sempre dera um tratamento igual a seus alunos brancos e negros. Então lhe foi perguntado se nas gravuras que enfeitavam sua sala de aula havia a representação de crianças negras, ao que ela respondeu negativamente. As crianças negras dessa professora não podiam identificar-se nas gravuras de sua sala de aula, porque estas eram todas de crianças brancas, do mundo europeu. Essa professora, portanto, tinha um ritual pedagógico racista, não por aquilo que era praticado, mas por tudo que não era. A ausência de gravuras com crianças negras nas escolas é uma prática pedagógica racista porque omite a cultura dos afro-brasileiros. O racismo numa situação como essa está explícito através do silêncio."

Outra situação de racismo na educação ocorre no processo de ensino-aprendizagem. É importante que o aluno se identifique com os conteúdos que lhe são propostos. Assim, o educador não pode desprezar a bagagem sócio-cultural de seus alunos. Às vezes essa bagagem, além de desprezada, é ridicularizada, sendo a história de seu povo sonegada.

Segundo Neusa Santos Souza, em *Tomar-se Negro*,

O negro brasileiro sofre uma violência racista exercida pela tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização, compulsória e brutal, de um ideal negro em Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificador incompatível com as próprias realidades étnicas e pessoais suas.

A nossa criança negra, por todo um condicionamento sócio-cultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa auto-imagem e baixa auto-estima. Conseqüentemente, ela será um adulto com problemas de identidade pessoal. A criança negra brasileira deve ser trabalhada no desenvolvimento de sua auto-estima de modo a se tornar um adulto mais feliz e realizado.

A auto-estima de qualquer pessoa pode ser melhorada: não se deve permitir que falhas passadas façam com que a pessoa regrida, gerando nela falta de autoconfiança, baixa atuação, distorcida de si e dos outros e uma vida pessoal infeliz.

Por desconhecimento dos aspectos psicológicos e de toda uma cultura que a criança negra traz inata é que a escola peca no atendimento a essa criança. Até que ponto a nossa escola efetivamente trabalha as realidades, os valores e as culturas que os seus alunos portam?

A escola atual precisa renovar-se com estudos e pesquisas e desenvolver no seu âmago um respeito maior à criança e ao jovem que tem no seu bojo. O atendimento e o entendimento do aluno de origem africana hoje são desrespeitosos e apresentam falhas pedagógicas. Qual o professor que ensina a verdadeira história do negro? Qual a escola que estuda profundamente o continente africano? Qual a escola que reflete e se prepara para que não haja tanta evasão do povo negro estudantil?

Toda criança negra tem um momento em que quer mudar de colégio, e com o tempo, se não houver muito estímulo, ela sai, pois é na escola que encontra mais rejeição ao ser negro. O que está ocorrendo conosco, enquanto educadores, que abandonamos o nosso dever profissional e pessoal, faltando e não participando das grandes mudanças educacionais, utilizando por demais o mecanismo de racionalização como defesa (tempo, salário)? Que trabalho efetivo é feito para socializar o aluno no sentido da não-formação de grupos fechados e do estabelecimento de um processo cooperativo? Como estão sendo trabalhadas as relações na instituição escolar? A professora não enfeita a sala de aula com figuras de lindas crianças negras, o comum são loiras — o que é reforçada pelos meios de comunicação. Há falta de modelos negros eficazes para nossas crianças. O traço cultural africano inato na criança negra, que é o da cooperação, não é incentivado.

Esta simples conversa doméstica serve como exemplo:

- Mãe, eu quero mudar de colégio.
- Ué, filha mas por quê?
- Quando alguma colega precisa de alguma coisa a gente ajuda, mas depois elas se fecham em grupinhos, em panelinhas.

- Não adianta eu levantar a mão para responder. Ela não me vê.
- Tudo sou eu. Às vezes uma outra lá do outro lado, diz uma piada e a professora logo olha para mim, dizendo que fui eu.
- Eles nunca me chamam para ir a festa de aniversário. Eu sei que eles me deixam de lado só porque sou negra.

O estudioso do comportamento humano, Dr. Roberto Carkhuff, que embasa o nosso trabalho, tem este pensamento que nos faz refletir sobre a nossa ação pedagógica:

Nós temos o potencial, no entanto, escolhemos não usá-lo.
 Nós temos as pessoas e no entanto nos recusamos a libertá-las.
 Nós temos os programas e, no entanto, ainda nos omitimos em implementá-los. Escolhemos esperar rio abaixo para retirar os copos d'água em vez de caminharmos rio acima onde eles estão sendo atirados.

É um sonho pensar que a educação é a alavanca da transformação social, mas também é um equívoco pensar em transformação social sem educação.

As mudanças educacionais viáveis hoje serão os elementos de mudanças sociais no amanhã.

Nosso objetivo é a formação de um cidadão com consciência de dignidade humana e capaz de se posicionar coerentemente numa sociedade que o rejeita no que de mais fundamental o homem deve possuir, que é sua identidade.

BIBLIOGRAFIA

- TRIUMPHO, Vera. *Aspectos da Negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.
 SANTOS, Joel Rufino. *A Questão do Negro na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1990.
 SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
 CARKHUFF, R. *O Relacionamento de Ajuda*. Belo Horizonte: CEDEPE, 1979.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO ASPECAB:

Eliane Vieira, Meandi Gandhi, M^{te} Alice Miranda, Roseli Rocha, Renata Bloch.

APÊNDICE F

Sociedade de Estudos dos Problemas de Interesses Coletivos dos Moradores da XVII Região Administrativa - Bangu

Registro Civil Pessoas Jurídicas N° 20.377 - C.C.O. 27.798.191/002-57

Sede Provisória: Av. Ministro Ary Franco, 935 - Bangu - RJ - CEP 21.860 - Tel. 331-5386

Há 28 ANOS A SERVIÇO DA COMUNIDADE

S.E.P.I.C.M. - XVII-R.A. / 07.066/91

Rio, 26/07/91

EXMO SR:

DR: ARDIAS DO NASCIMENTO

MD: SECRETÁRIO EXTRAORDINÁRIO DE DEFESA E PROMOÇÃO DAS POPULAÇÕES
NEGRAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

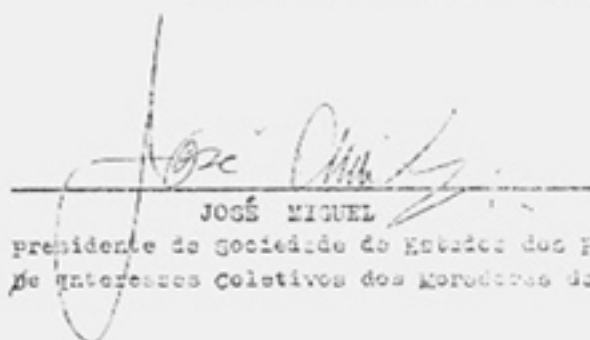
Sr. Secretário:

Esta Sociedade de Estudos, tendo em vista a necessidade de uma tomada de posição relativa a assunto considerado de profunda gravidade, vem expor à V. Excia., o seguinte:

- 1a) - pelo Boletim nº 24 - B.I. de 21 de junho de 1991 (xerox anexa), a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, na seção denominada REUNIÕES, convocou os professores de ensino religioso, para debater o assunto "Encontros Confessionais".
- 2a) - pelo mesmo B.I. (Boletim Interno), já distribuídos nas escolas, a referida Secretaria, explicitou o que considera "religiões": catolicismo, protestantismo e judaísmo.
- 3a) - Nem mesmo para controverter e provocar debates, a Secretaria, considerou a prática religiosa afro-brasileira, como religião, e, isso no Rio de Janeiro, onde os governos Estadual e Municipal, são de um mesmo partido que consagra em seus estatutos o respeito à luta, à tradição e à cultura negra.
- 4a) - Como a Sra. Secretária Municipal de Educação, assim como V.Exa e este que assina o presente, ~~ad~~ militantes do Partido Democrático Trabalhista, e, para que os adversários políticos não

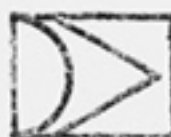
virem partido dessa falha política, que ~~com esse privilégio~~ negro e se contrapõe à filosofia pardalária, solicitando que V.Eza., através desta secretaria, em tão inspirada hora, crie por honesta prática, encampando uma escola e "apostolado religioso", no Município do Rio de Janeiro, provendo aqueles que são carentes, e portais de extinção de uma "secretaria latente" para a promoção das populações negras.

Com um Axé e um abraço negro.


JOSÉ MIGUEL
 presidente da sociedade de Estudos dos problemas
 de Interesses Coletivos dos Moradores do VILA-BA-SINGA

EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÕES



"o homem é um ser vivo dentro de uma escola viva."

INFORMAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - DISTRIBUIÇÃO INTERNA



REUNIÕES

Convocados: Todos os Professores do Ensino Religioso dos E/DUCs e Regentes.

Assunto: Encontro Confessional.

Promotor: E/DGE 1 - DEH

Data: 27/08/91

Horário: 13h

Locais: Vicinidades
 Católicas, Regiões
 Evangélicas, e
 Departamento de Ensino
 Religioso Judaico,
 conforme os diferentes
 credos.

HÁ 20 ANOS A SERVIÇO DA COMUNIDADE

S.E.P.I.C.M.XVII-R.1./OP.065/91

210,75/91/91

EXMA GEE:

PROFESSORA MARILÉIA CRUZ

ND: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Sra. Secretária:

Terço em mãos o boletim nº 24 - informativo da secretaria municipal de Educação - 31 de 21 e 27 de junho de 1991, que na seção denominada REUNIÕES, em que são convocados todos os "PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO", para debate do assunto "RESCREVENDO CONFESSIONAIS", onde são explicitados as RELIGIÕES, católicas, evangélicas, judaicas, e que, por explicitação, consagra também uma EXPLÍCITA EXCLUSÃO dos professores que expressem suas crenças e práticas nas RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS.

A convocação dos professores feita no referido boletim atende à formulação dos FUNDAMENTOS PARA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO PARA O ANO LECTIVO DE 1991, já distribuído a todos os professores da rede municipal de ensino público.

quando no exercício do mandato do Repetente Estadual, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, RJ, José Miguel, pelo Indicação Legislativa nº 82,83 de 19 de novembro de 1989, lutei para que fosse incluído obrigatoriamente no CONSELHO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1/3 (um terço) de CONSELHEIROS DE RAÇA NEGRA, tive sérias discussões com companheiros da comissão de justiça e com setor da secretaria de Educação Estadual, que alegaram não haver no Brasil o "problema racial".

Porque solicitamos uma Lei específica para o Conselho Estadual de Educação e Cultura? Simples, Sra. Secretária, o Conselho é o órgão que estabelece a filosofia de ensino no Estado, criando normas, através de deliberações, pareceres ou a denominação técnica que venha a ser dada as suas decisões, entre as quais, em no momento recente foi determinado que nos livros escolares, ou nas práticas de classe ou extra-classe, o negro e sua história, o negro (único fragmento compulso na História do Brasil, mas, ao contrário dos brancos de origem europeia e afro-europeias e outras, que viram "financiar o Brasil"), seja tratado com respeito, como porque, foi o único imigrante que trabalhou de graça para fazer a riqueza de uma elite dozimente que infelicitou o nosso país, e o ensino de língua francesa no país pensa pela educação, daí a grande necessidade de termos conhecimento de nossas raízes culturais e religião afro-brasileiras.

Não faltar o reconhecimento da existência da
discriminação do negro, não estaria em contradição com o partido Democrá-
tico-proletário, que é o meu e também o partido do V. Excia., reple-
to, não poderia como item prioritário de e, e não sua prioridade. O go-
verno de Lacerda Trindade, teria criado a comissão interministerial
de proteção das populações negras, e depois a ~~uma~~ ^{uma} comissão, também
chamada de Finis, a gigante abalos de população.

Em meu nome gostaria de agradecer a esta comissão de
religiosa, e tendo certeza de que o fato mencionado, não constitui
uma posição ideológica pessoal do V. Excia., mas uma constatação de-
corrente de estruturas sociais, de longa e longa data, que ainda
influem significativamente no nosso país, especialmente no V. Excia., e se
gostaria para os membros da comissão, uma, a, da comissão, lista de in-
junções de "filosofia de mentalidade", pensaria em reuniões entre os
centros de ensino nas escolas municipais, os professores e a coordena-
ção das instituições afro-brasileiras, entre outros, entre, os princi-
pais de cidadãos do negro brasileiro.

com os melhores votos de fidelidade pessoal
e agradecimento pela escolha da mesma comissão, esta comissão
pelo seu presidente, apresenta suas

Sociedade Proletária



JOSÉ NOGUEIRA

Presidente da Sociedade de Estudos dos Proletários

As organizações políticas dos estudantes do V. Excia. - R.A. - 1977

REFERÊNCIAS

1. Vários autores, *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n° 63, (São Paulo: novembro de 1987); Maria José Lopes da Silva, "Racismo, Educação e Ideologia", apostila do curso do IPEAFRO (1985-91); Marco Aurélio Luz (org.), *Identidade Negra e Educação* (Salvador: IANAMÁ, 1989); Vera Regina Triumpho, org., *Rio Grande do Sul: Aspectos da Negritude* (Porto Alegre: Martins Livreiro, Editor 1991); Vera Moreira Figueira, "Preconceito Racial: Sua Difusão e Manutenção pela Escola", *Revista Intercâmbio* (1986), e "Preconceito Racial na Escola", reproduzido no Apêndice A deste volume.
2. Fundação João Pinheiro, "Racismo na Escola — Linguagem do Silêncio", pesquisa coordenada pela professora Jussara França (1988-91) (ver Apêndice A). Neuza Santos Souza, *Tornar-se Negro* (Rio: Graal, 1981).
3. Guiomar Ferreira de Mattos, "O Preconceito nos Livros Infantis", in *Teatro Experimental do Negro: Testemunhos* (Rio de Janeiro: GRD, 1966).
4. Manoel de Almeida Cruz, *A Pedagogia Interétnica* (Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 1985). Outras iniciativas em vários estados estão registradas em *Educação e discriminação dos negros*, org. por Regina Lúcia Couto de Melo e Rita de Cássia Freitas Coelho (Belo Horizonte: IRHJP, 1988); Marco Aurélio Luz, org., *Identidade Negra e Educação* (Salvador: IANAMÁ, 1989); Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, *Escola: Espaço de Luta contra a Discriminação* (São Paulo: Secretaria de Educação do Estado, 1988).
5. Maria José Lopes da Silva e outros, *Fundamentos Teóricos da Pedagogia Multirracial* (Rio de Janeiro: mimeo, s.d.).
6. Ver nota 4 acima.
7. Vera Regina Triumpho, org., *Rio Grande do Sul: Aspectos da Negritude* (Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991) e "Criança Negra e a Cultura Afro-Brasileira", artigo reproduzido como apêndice ao presente texto.
8. *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*, (Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, 1991), p. 4.
9. Ibid., "Aos Profissionais da Educação".
10. Ibid., apresentação assinada pelos Diretores dos Departamentos Gerais de Ensino, de Ação Comunitária e de Administração Escolar, *ibid.*, p. 1.
11. Ibid., p. 6.
12. Ibid., p. 5.
13. Joel Rufino dos Santos, *História do Brasil, 2º Grau* (São Paulo: Editora FTD, 1991), p. 5.
14. Esse processo de exclusão da África inicia-se no século XIV com o historiador árabe Ibn Khaldun. Conforme observa Molefi Asante, os povos africanos (berberes, tuaregues, shilluks e nuer), que defendiam seus territórios, suas nações e suas culturas contra os muçulmanos, "não merecem nem referências ao pé da página na versão khaldunista da história. Entretanto, são esses povos 'sem história' que tem desempenhado papéis fundamentais nos fenômenos transformadores do continente africano". Kemet, *Afrocentricity and Knowledge* (Trenton: África World Press, 1991), p. 62.
15. Basil Davidson, *The African Genius* (Boston/Toronto: Little, Brown and Co., 1969), e Ivan Van Sertima, *Blacks in Science, Ancient and Modern* (Newark: Transaction Books, 1985).

16. Cheikh Anta Diop, *The African Origin of Civilization* (Westport: Lawrence Hill, 1974) e outras obras.
17. Nei Lopes, *Bantos, Malês e Identidade Negra* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988).
18. Helena Theodoro Lopes, "Religiões Negras no Brasil", *Afrodiaspora* n° 6-7 (Rio de Janeiro: Ipeafro, 1985). Juana Elbein dos Santos, *Os Nagô e a Morte* (Petropolis: Vozes, 1976). Muniz Sodré, *A Verdade Seduzida* (Rio: Codecri, 1983).
19. *Fundamentos*, op. cit., p. 113.
20. *Ibid.*, p. 5.
21. Ver carta do ex-Deputado José Miguel, reproduzida no Apêndice a este relatório.
22. Da mesma forma, uma perspectiva "indiocentrada" desenvolveria o conhecimento do ponto de vista indígena. Já existe, nesse sentido, um *kit* de material escolar preparado por representantes das comunidades indígenas em colaboração com a Fundação Mata Virgem.
23. *Fundamentos*, op. cit., p. 5.
24. Maria Filomena Rego, *O Aprendizado da Ordem* (Rio de Janeiro: Achiamê, 1981); Maria de Lourdes Chagas Deiro, *As Belas Mentiras: As Ideologias Subjacentes aos Textos Didáticos* (São Paulo: Moraes, 1981). Ver Apêndice B ao presente volume.
25. Fernando Saroni e Mauricio Carvalho, *Caminhando: Estudos Sociais, Ciências, Saúde e Higiene*, 4ª Série (São Paulo: FTD).
26. Agradecemos ao Padre e Professor Dário Ferreira da Silva o encaminhamento ao Fórum dos textos reproduzidos nos exemplos 1 e 2, e à Professora Néia Daniel de Alcântara o encaminhamento dos trechos utilizados nos exemplos 3, 4 e 5.
27. Agradecemos à Professora Jurema Agostinho da Cruz, ao Professor Adilson Pinto Monteiro e ao Professor Rogério Barbosa a sua ajuda na coleção das indicações de obras.



OS 10165/92